

UNIVERSITÉ FRANÇOIS RABELAIS

(Laboratoire des Sciences de l'Education)

ASPIRATIONS SOCIALES PROJETS POLITIQUES ET EFFICIENCE SOCIO-CULTURELLE

(Le cas de la politique d'éducation au Portugal)

Contribution a une psycho-sociologie du fait politique

THÈSE

**POUR LE DOCTORAT D'ETAT ES-LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
(SCIENCES DE L'EDUCATION)**

Préparée sous la Direction de
Monsieur le Professeur Georges LERBET

TOME I

Présentée par

MARIA TERESA BASTOS **AMBROSIO**

TOURS - 1987

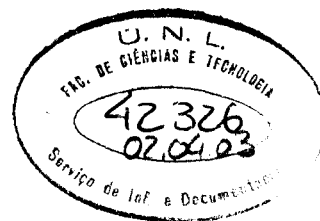
UNIVERSITÉ FRANÇOIS RABELAIS
(Laboratoire des Sciences de l'Éducation)

ASPIRATIONS SOCIALES PROJETS POLITIQUES ET EFFICIENCE SOCIO-CULTURELLE

(Le cas de la politique d'éducation au Portugal)
Contribution a une psycho-sociologie du fait politique

THÈSE
POUR LE DOCTORAT D'ÉTAT ES-LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
(SCIENCES DE L'ÉDUCATION)
Préparée sous la Direction de
Monsieur le Professeur Georges LERBET

TOME I



Présentée par
MARIA TERESA BASTOS AMBROSIO

TOURS - 1987

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE	3
A - UN PARCOURS DE VIE	3
B - PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE D'UNE RECHERCHE PERSONNALISÉE .	6
B.1. - Construction du Plan de Recherche	10
B.2. - Les Problèmes et la Méthode	12

PREMIÈRE PARTIE

LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

UNE LECTURE SOCIO - HISTORIQUE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES
DANS LE CONTEXTE DE LA SOCIÉTÉ PORTUGAISE (1968-1982)

INTRODUCTION	19
------------------------	----

CHAPITRE PREMIER

LE SYSTÈME SOCIO-ÉCONOMIQUE PORTUGAIS
DANS LA PÉRIODE 1968-1982

A - TRAITS MARQUANTS DU PAYS ET DE LA SOCIÉTÉ PORTUGAISE	23
A.1. - La localisation périphérique	23
A.2. - L'émigration et l'analphabétisme	25
A.3. - Profil psycho-sociologique de la population	26
A.4. - La diversité régionale	28
B - LE PORTUGAL AU DÉBUT DE LA DÉCENNIE DES ANNÉES 60	29
B.1. - L'évolution démographique	29
B.2. - Un Pays rural	32
B.3. - La macrocéphalie territoriale	34
B.4. - Le dualisme social	38
C - DÈS LA DÉCENNIE 60 À LA DÉCENNIE 80	40
C.1. - Un nouveau modèle de développement	40
C.2. - Le changement social	42
C.3. - Le début de la guerre coloniale	44
C.4. - L'expression économique	45

D - L'AVÈNEMENT DU NOUVEAU RÉGIME POLITIQUE (1968-1973)	47
D.1. - Un espoir de changement politique	47
D.2. - L'insularité économique	48
D.3. - La distribution des rendements	51
D.4. - Le blocage du régime politique	52
E - LA RÉVOLUTION ET LA CRISE (1974-1980)	53
E.1. - Des changements institutionnels profonds	53
E.2. - Une crise social et transitoire	56
E.3. - L'altération de la structure démographique	56
CONCLUSION	59
NOTES AU PREMIER CHAPITRE	65

CHAPITRE II

LES POLITIQUES ÉDUCATIVES DANS LA PÉRIODE 1968-1982

INTRODUCTION	73
A - L'HÉRITAGE IDÉOLOGIQUE	74
A.1. - Les idées libérales et républicaines	74
A.2. - L'idéologie nationaliste du "ESTADO NOVO"	76
A.3. - L'influence des agences internationales de coopération	78
B - LA PÉRIODE POST-SALAZAR (1968-1974)	80
B.1. - Le printemps "Marcellista"	80
B.2. - La démocratisation scolaire dans un système politique fermé	82
B.3. - La réforme VEIGA SIMÃO	88
C - LA PÉRIODE RÉVOLUTIONNAIRE DU 25 AVRIL	91
C.1. - La légitimité révolutionnaire	91
C.2. - La rupture du système éducatif	94
C.3. - Les changements dans le système éducatif et la dynamique sociale	97
D - LA PÉRIODE DE STABILISATION DÉMOCRATIQUE (1976-1982)	101
D.1. - La légitimité démocratique	101
D.2. - Les projets de loi	106
NOTES AU CHAPITRE II	113

CHAPITRE III

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE: DES RÉFORMES ÉDUCATIVES AUX CHANGEMENTS SOCIAUX

INTRODUCTION	121
A - COURANTS DE PENSÉE ET POLITIQUES ÉDUCATIVES	123
A.1. - Période des Théories Libérales et Économiques de l'Éducation	123
A.2. - Période des Théories Marxistes et Fonctionnalistes de l'Éducation	126
A.3. - Période des Théories Socialistes, Révolutionnaires et d'Innovation Culturelle	129
B - THÉORIES DU CHANGEMENT ET RÉFORMES ÉDUCATIVES	132
CONCLUSION	145
NOTES AU CHAPITRE III	147

DEUXIÈME PARTIE

LES ASPIRATIONS SOCIALES POUR UNE LOGIQUE SOCIALE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

INTRODUCTION	153
------------------------	-----

CHAPITRE IV

LA JEUNESSE SOUS L'EMPRISE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

INTRODUCTION	159
A - UNE RECHERCHE ETHNO-SOCIOLOGIQUE SUR LA JEUNESSE AU PORTUGAL	163
A.1. - Choix de la cohorte d'Âge 14-24 ans	165
A.2. - Réalisation d'une enquête au niveau national	167
B - PERSONNALISATION ET SOCIALISATION DES JEUNES	168
B.1. - L'évolution historique de la crise	169
B.2. - La société industrielle et urbaine	171
B.3. - La ville ennemie des jeunes	174

IV

C - LES JEUNES — UN GROUPE SOCIAL NOUVEAU	177
C.1. - Les nouveaux problèmes de la jeunesse après la crise économique et social des années 70	177
C.2. - Caractérisation générale des jeunes portugais	184
C.2. a) Évolution démographique	185
C.2. b) La distribution régionale et familiale	187
C.2. c) Le statut socio-économique	190
C.3. - Caractérisation en fonction du niveaux d'études	191
C.3. a) Relation entre niveaux d'études et travail	193
C.3. b) Influence de la région, statut social et l'habitat	195
C.3. c) Influence du statut professionnel et scolaire du père et de la mère	199
C.3. d) Influence de l'enseignement public et privé	203
D - MARQUES SOCIALES ET MOBILITÉ SCOLAIRE	207
E - CHANGEMENTS SOCIAUX ET MOBILITÉ SCOLAIRE	209
CONCLUSION	212
NOTES AU CHAPITRE IV	219

CHAPITRE V

ASPIRATIONS SCOLAIRES ET SOCIALISATION

INTRODUCTION	229
A - ASPIRATIONS SCOLAIRES DES JEUNES	231
A.1. - Les images de l'école	232
A.2. - Fonctions majeures de l'école	241
A.3. - Identité scolaire et projet de futur	249
A.3. a) La convivialité scolaire	249
A.3. b) La méritocratie intériorisée	250
A.3. c) Efficience scolaire	252
A.3. d) Identité personnelle et sociale	254

B - EFFETS DE LA SCOLARISATION DANS LE PROCESSUS	
D'INSERTION SOCIALE DES JEUNES	255
B.1. - Le choix des loisirs	255
B.2. - Le niveau associatif	259
B.3. - Participation des jeunes dans les organisations	
civiques, politiques et culturelles	261
B.3. a) Participation civique et politique	263
B.3. b) Participation civique et culturelle	263
B.4. - Participation syndicale et professionnelle	265
C - EFFETS DE LA SCOLARISATION DANS LES VALEURS ET	
REPRÉSENTATIONS DE LA VIE POLITIQUE	266
C.1. - Images de la Société Portugaise	267
C.1. a) Attitudes face au 25 Avril	267
C.1. b) Degrés de satisfaction envers le Pays	271
C.1. c) Perspectives face au futur	273
D - EFFETS DE LA SCOLARISATION DANS LA PARTICIPATION	
SOCIO-POLITIQUE DES JEUNES	275
D.1. - Interventions dans les problèmes socio-politiques . .	275
D.2. - Attitudes des jeunes face aux mécanismes	
démocratiques	280
D.3. - Attitudes des jeunes face aux partis politiques . . .	287
D.4. - Degrés de confiance dans les institutions sociales . .	290
CONCLUSION	292
NOTES AU CHAPITRE V	297

CHAPITRE VI

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE: TECHNOLOGIE ET DYNAMIQUE SOCIALE

INTRODUCTION	305
A - UN APERÇU INTERDISCIPLINAIRE SUR LE CONCEPT	
DES ASPIRATIONS SOCIALES	308
A.1. - Du concept économique des besoins au concept	
sociologique des aspirations	308
A.2. - Du concept sociologique des aspirations au concept	
psycho-sociologique des dynamiques sociales	312

B - ASPIRATIONS SOCIALES ET CHANGEMENTS	314
B.1. - Une logique politico-gestionnaire du changement	314
B.2. - Une logique psycho-sociologique du changement	316
C - LES SOURCES IMAGINAIRES DE LA DYNAMIQUE SOCIALE	316
D - UNE LOGIQUE SOCIALE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES	322
D.1. - Aspirations individuelles	324
D.2. - Aspirations collectives	325
CONCLUSION	326
NOTES AU CHAPITRE VI	329

TROISIÈME PARTIE
LE POLITIQUE ET SA DÉCISION
APPROCHE PSYCHOLOGIQUE DE LA DÉCISION

INTRODUCTION	335
------------------------	-----

CHAPITRE VII
DÉCISION PLANIFIÉE ET CHOIX PERSONNEL

INTRODUCTION	339
A - DU DÉTERMINISME PLANIFIÉ A L'INCERTITUDE	341
A.1. - Les paradigmes de la planification	341
A.1. a) Un aperçu sur la théorie de la décision et la recherche opérationnelle	341
A.1. b) Les stratégies d'une politique optimale	344
A.2. - Rationalité décisionnelles et inefficacité	346
A.3. - Les courants de la planification de l'éducation	351
A.4. - Le paradigme de l'incertitude	354
B - LES SUJETS DE DÉCISIONS ET LE POUVOIR	361
B.1. - Le jeu politique: du Pouvoir à la Décision	362
B.1. a) De la vision légaliste à la vision fonctionnaliste	362
B.1. b) De la vision sociologique des organisations à la vision des stratégies des acteurs.	367
B.2. - La praxéologie décisionnelle en politique	369
B.3. - Une logique des Actions Individuelles	374
B.3. a) La décision — un fait psycho-social	374
B.3. b) Décisions individuelles et collectives	379

CONCLUSION	380
NOTES AU CHAPITRE VII	383

CHAPITRE VIII

LA PERSONNE ET LA STRATÉGIE PERSONNELLE

INTRODUCTION	391
A - LE PARADIGME DE L'AUTO-ORGANISATION DES SYSTÈMES VIVANTS . .	392
B - UNE ÉTUDE DE CAS	396
B.1. - Cadre Conceptuel — Les Hypothèses de Départ	396
B.1. a) Motivations et jeux de relations sociales dans l'analyse stratégique	396
B.1. b) Le processus de formation de la personnalité	397
B.1. c) Structures familiales et modèles d'autorité	401
B.1. d) Les facteurs culturels et professionnels	403
B.2. - Cadres méthodologiques — une analyse de contenu des récits de vie	404
B.2. a) Choix des interviewés et réalisations des interviews	404
B.2. b) Traitements de récits	407
B.2. c) Construction des catégories analytiques	409
B.2. d) Limites de la recherche et risques	414
C - LECTURE PSYCHO-SOCIOLOGIQUE DE LA DÉCISION	416
C.1. - Esquisse d'interprétation stratégique	416
C.1. a) Lecture et interprétation par des catégories analytiques	417
C.1. b) Noyaux de sens d'une stratégie personnelle	427
C.2. - Facteurs Pertinents et Invariants de la Décision Personnelle	429
NOTES AU CHAPITRE VIII	437
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE:	
LA DÉCISION, UN INTERFACE SYSTÉMIQUE	445

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONTRIBUTION À UNE PSYCHO-SOCIOLOGIE DU FAIT POLITIQUE

A - DU VÉCU À LA CONNAISSANCE	455
B - LA TECHNOLOGIE SOCIALE ET L'ÉDUCATION	458
C - INCERTITUDE ET HYPERCOMPLEXITÉ DANS LES SYSTÈMES SOCIAUX ET HUMAINS	460
D - DIMENSION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE DES ASPIRATIONS SOCIALES	462
E - LA DÉCISION POLITIQUE: UN CONFLIT ENTRE IMAGINAIRES	466
E.1. - Le décideur et le groupe social	467
E.2. - L'interférence du "SELF" dans les stratégies décisionnelles	469
F - DU CONFLIT DÉCISIONNEL AU CHANGEMENT SOCIAL	472
 BIBLIOGRAPHIE	 477
AUTEURS CITÉS	571
INDEX THÉMATIQUES	585

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

A - UN PARCOURS DE VIE

Un regard sur le travail professionnel et d'intervention sociale que j'ai produit pendant vingt ans, m'amène à conclure que tout ce que j'ai réalisé correspond plus à une construction de moi-même suivant les tendances maîtresses de ma propre personnalité, qu'aux buts professionnels, sociaux ou culturels que je me suis proposée d'atteindre à chaque étape de ma vie. Ces tendances sont mises à jour à tout moment, en raison de mon insertion sociale.

Constater l'interférence de ma dimension individuelle dans le produit social que je réalise, ou l'interférence du comportement social des groupes dont je fais partie dans le chemin de ma construction personnelle, m'a conduit à penser qu'il serait intéressant d'approfondir, en termes de recherche psycho-sociologique, l'interférence de la subjectivité des acteurs sociaux dans leur activité sociale.

Il m'a fallu beaucoup de temps pour vaincre les résistances des paradigmes déterministes et rationalistes dans lesquels j'ai été élevée et qui me forçaient à envisager l'étude de la réalité humaine et sociale en complète indépendance de cette réalité fluide qu'est la subjectivité de l'homme.

Ma formation scientifique de base (une maîtrise en Sciences Physiques) m'imposait une discipline de rigueur mentale, et m'incitait à trouver une objectivité impersonnelle, donc

universelle, dans l'interprétation des faits de la vie sociale et surtout politique qui m'intéressait depuis longtemps.

M'interrogeant, cependant, à chaque étape sur la valeur de ce que j'avais produit ou contribué à produire, face aux objectifs que moi-même ou le groupe s'étaient imposés, je me rendais compte des écarts que la connaissance des faits et des relations causales qui les auraient produits ne pouvait expliquer.

Je me suis graduellement aperçue de l'interférence des phénomènes individuels (le mien et celui des autres) phénomènes psychologiques sûrement, mais avec un contenu humain autrement dense, autrement enraciné dans la totalité de chaque homme que ce que conçoit la psychologie expérimentale ou naturaliste. Je me caractérisais en tant que personne autonome et je me reconnaissais de plus en plus individualisée, au fur et à mesure que j'acceptais d'être dans un état de conflit-tension avec la vie sociale pour laquelle et dans laquelle je travaillais et que je cherchais à changer.

Mais le moindre changement, le moindre produit social de mon travail, ne pouvait ainsi être isolé, expliqué en soi, sans se référer à ce processus de construction personnelle. Par analogie, le raisonnement pouvait être étendu à tous les autres acteurs sociaux.

Lorsque en 1982 je me suis éloignée de la vie parlementaire, je me suis trouvée avec un vécu aussi riche d'expériences, d'information et de connaissances que d'interrogations.

J'ai vécu de près et très intensivement l'élaboration, la décision et la mise en oeuvre de la politique éducative de mon Pays pendant quinze

ans. J'ai assisté aux prises de décisions politiques. Quelques-unes ont été le résultat d'études techniques que j'avais coordonné ou bien de mon action politique. Je connaissais l'objectif de ces études et des mesures législatives approuvées et même des programmes d'action énoncés.

Je connaissais aussi bien et de près, le degré d'efficacité de beaucoup de décisions prises et les écarts entre les objectifs de ces décisions et les aspirations sociales, déterminées soit par la voie des études techniques soit par la consultation politique.

Ma connaissance technique de l'intervention sociale fruit de longues années de planificateur de l'éducation jointe aux fondements scientifiques de plusieurs domaines des sciences de l'éducation et de la sociologie m'ont permis de définir un objet de recherche, sur le processus de traduction des aspirations sociales de scolarisation par les politiques éducatives. C'est alors, que je me suis décidée à réaliser la recherche qui fait l'objet de cette thèse.

Il faut voir le présent travail à la lumière de ce parcours personnel de vie qui lui sert de base; on y trouve les faits examinés, les idées qu'ils ont permis d'écarter et celle qu'ils ont permis de retenir.

Des questions qui me préoccupaient s'étaient donc transformées de point d'arrivée en point de départ, exigeant de tout repenser à partir d'elles-mêmes.

Ce que je présente ici, n'est pas un travail final, accompli; c'est un travail à terminer, et peut-être interminable. Car c'est moi, en temps que chercheur, qui ai créé mes

questions, mes hypothèses correspondant à mes besoins intérieurs de savoir. Beaucoup d'entre ces hypothèses ont dû être rejetées, car elles se sont montrées inintelligibles et correspondaient peut-être à une réalité imaginaire ou imposée par l'ambiance dominante. Mais quand, cherchant à trouver la confirmation d'autres hypothèses, je suis parvenue à une explication plausible, rationnelle, cohérente, logique, je pense avoir fait un pas de plus vers la connaissance de la réalité et de ma propre réalité, celle-ci étant partie intégrante de celle-là.

Pour conclure, une dernière remarque. J'ai ressenti tout le long de l'écriture de cette thèse le poids instituant du langage. Exprimer les résultats de ma réflexion dans une langue qui n'est pas la mienne, dont les mots, le rythme, la musique de la phrase ne suivent pas ma pensée, cela a été parfois une décomposition et une perte d'auto-régulation. Toutefois j'ai fait de mon mieux, sûrement sans élégance et sans style, en attendant d'avoir réussi dans l'écriture la correction et la clarté d'exposition souhaitables.

B - PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE D'UNE RECHERCHE PERSONNALISEE

Il nous était facile de parvenir, à travers une analyse réflexive et consciente du terrain vécu, à réfuter - dans le plan des sciences d'intervention sociale - le déterminisme, le naturalisme scientifique fondés sur le principe de la causalité.

En effet, la réalité de l'homme et la réalité sociale ne nous apparaissaient pas comme des réalités que l'on puisse étudier de manière satisfaisante avec les méthodes des sciences de la Nature. L'étude des faits sociaux et humains et l'explication, même exhaustive, des relations établies objectivement entre ces faits, ne permettent pas une connaissance profonde de la vie sociale, des groupes, ni de la vie de chacun en société.

La nature même de ces «faits» mérite donc un examen, comme objet de réflexion et de connaissance. Cet examen a été déjà objet de beaucoup de courants de pensée depuis longtemps. Nous citons, entre autres, le phénoménologie de la conscience de Edmund HUSSERL qui a dissipé l'erreur nucléaire du naturalisme appliqué au domaine de la psychologie et de la philosophie; la systémologie qui a attiré de nos jours l'attention sur le réductionnisme du raisonnement de causalité linéaire appliqué aux systèmes sociaux. Nous croyons donc, qu'il faut avancer par une connaissance du comportement de l'homme en société; tenant en compte le processus dialectique de construction de l'homme en société, et de la construction de la société, dans le temps par les hommes. Car la société est le produit de la volonté des hommes, de ses libertés, de ses désirs, de la raison tout comme de la poussée des forces plus profondes et obscures qui l'habitent dans un contexte social-historique bien défini.

Les visions positivistes et néo-positivistes pour lesquelles le fait observé et fondé sur des données est l'indéniable et l'incontestable source de connaissance, croûlent de partout, même dans les sciences de la Nature

depuis les avancées logiques et épistémologiques qui ont marqué ce demi-siècle. Il faut bien avouer qu'elles persistent dans beaucoup de mentalités et dans beaucoup de praxis scientifiques (dont la stérilité réelle s'avère péniblement masquée le plus souvent par les habitudes de certaines zones de l'«establishment» académique).

Le fait devient de plus en plus une construction mentale, certes bâtie sur les données de l'observation, mais aussi sur l'intentionnalité, la volonté consciente de saisir la réalité dont la complexité échappe à la pauvre prestation des soi-disants «faits observés» par l'intermédiaire de la statistique et des «appareils scientifiques objectifs» (a-fortiori dans les sciences humaines). On ne peut pas légitimement ignorer les pas gigantesques des théories de la connaissance et des logiques modernes, dans les deux dernières décades, au moins, que ces perspectives ont permis.

C'est donc sur une théorie de l'intentionnalité et à partir des constructions intentionnelles, non pas pseudo-objectives mais inter-subjectives, c'est à dire, saisissables par ceux qui acceptent le point de vue du «constructeur» du fait et veulent se placer au-dedans - là, et pas ailleurs - que le débat doit alors être établi. Les données qui caractérisent les faits sociaux et humains ne nous expliquent rien, par elles-mêmes, si on ne cherche pas, au niveau de l'inter-subjectivité, les significations possibles dont elles sont porteuses éventuelles.

La rigueur d'une démarche de recherche psycho-sociologique, de connaissance de la vie du

groupe, nous a apparu au début de notre travail comme dépendant surtout d'une compréhension peut-être moins exhaustive des données d'observation, mais plus intense comme effort d'appréhension globale des relations dynamiques entre les individus et la société, considérés comme systèmes ouverts et auto-réproducteurs.

Au-delà du travail de collecte des données et de leur traitement, appuyé sur des cadres théoriques d'explication scientifique et de tentatives de compréhension plus profonde de la réalité humaine et sociale, notre travail a été aussi un cheminement de la reconnaissance du propre chemin de l'action et de la construction personnelle à travers l'action.

Contrairement aux travaux de recherche que nous avons menés dans la vie professionnelle, nous ne prétendons pas arriver à des conclusions précises ou à l'élaboration achevée d'un cadre de connaissances ou à la construction de plans d'action. Ce que nous avons trouvé de plus important et satisfaisant dans le présent travail, c'est la possibilité de réflexion disciplinée sur beaucoup de questions qui nous ont accompagné pendant plusieurs années.

La démarche de la pensée qui va de l'hypothèse à la thèse est ainsi figurée et modélisée dans un parcours de vie et d'action engagée. Les hypothèses qui, successivement, ont pris forme d'engagement dans l'action, et ont conduit à des synthèses par la réflexion sur le vécu, forment une dialectique dont la présente thèse n'est qu'un moment. Un moment important, nous voulons le croire, mais certainement pas un aboutissement.

Puissées dans le vécu, tout autant que dans l'acquis par voie académique, les idées de cette thèse se présentent donc comme une pensée en action.

La démarche scientifique qui veut qu'une hypothèse soit prouvée ou infirmée par des faits observés et démontrables, doit être vue ici diachroniquement. Des hypothèses se sont infirmées d'elles mêmes avec le passage du temps; le jugement scientifique et l'absence de préjugé qui sont impératifs dans toute recherche valable, exigent que l'examen des faits soit fait sans éluder ceux qui pourraient invalider l'hypothèse, les retenant tout autant que ceux qui semblent la valider.

B.1. - Construction du Plan de Recherche

Notre projet de recherche est bâti sur les résultats d'autres travaux préalables auxquels nous avons participé ou que nous avons entrepris afin de travailler quelques hypothèses auxquelles les premiers nous avaient conduits.

Dans une première phase nous avons essayé de comprendre les raisons socio-politiques qui ont abouti à la formulation de certaines politiques éducatives dans une période (1968-1982), période riche d'événements politiques dans notre Pays. C'est une phase de lecture impartiale des faits et d'interprétation logique des relations entre les faits à travers un examen exhaustif de l'information provenant des différentes sources disponibles.

On pourrait dire que nous sommes arrivés à une compréhension cohérente - du point de vue

sociologique, économique et politique - du système d'éducation portugais entre les années 60 et 80.

Dans une deuxième phase nous nous sommes interrogés sur les différentes conceptions et significations des besoins et aspirations scolaires sous-jacentes aux divers projets de politique éducative. Pour pouvoir approfondir en détail nous avons été obligés de limiter notre recherche aux aspirations des sujets en cour de scolarisation, des élèves des niveaux secondaire et supérieur - les jeunes de 15-24 ans - que nous avons eu l'opportunité de soumettre à une enquête d'échelle nationale par un échantillonnage significatif, qui nous a permis d'observer les influences sociales et culturelles dans la définition et dans l'expression même des aspirations scolaires.

Les résultats de cette enquête nous ont permis de reconnaître, dans un premier temps, l'interférence de la socialisation dans le processus de construction de la personnalité. Nous y avons recueilli des éléments révélateurs du poids des idéologies et des praxis éducatives sur l'échelle des valeurs et attitudes individuelles. Cela nous a conduit à poser la question clef de notre recherche:

- Est-ce-que ce sont les besoins, les aspirations scolaires qui déterminent la définition des objectifs et des stratégies des politiques éducatives - ou bien est-ce que ces besoins, ces aspirations, sont fondamentalement l'expression d'autres aspirations, d'autres stratégies qui siègent dans le conscient ou dans l'inconscient des décideurs, seuls ou en groupe ?

Une nouvelle lecture des conditions socio-politiques qui ont amené à quelques décisions en matière éducative, et les explications de sociologie politique en termes de reproduction sociale ne nous ont pas suffi pour trouver une justification satisfaisante. Au-delà des facteurs externes conditionnant une prise de décision donnée, il y en avait d'autres d'ordre individuel, (ce dont nous nous sommes aperçus, en réfléchissant aussi sur nos propres actions).

Dans une troisième phase, donc, nous avons décidé d'avoir des interviews avec des sujets de décision qui ont joué un rôle important dans la définition et la mise en oeuvre des politiques éducatives dans la période considérée (1968-1982).

Le traitement de ces interviews et les éléments d'information directement fournis par les interlocuteurs et acteurs prédominants sur leurs décisions nous ont permis de saisir des noyaux d'interprétation théorique que nous avons poursuivis dans les démarches consécutives de recherche.

B.2. - Les Problèmes et la Méthode

La question fondamentale de notre recherche se situe dans l'interface entre le processus d'élaboration des projets politiques et de la prise de décision politique (schématiquement, elle pourrait se traduire comme le montre la Figure A.)

Le processus d'élaboration d'un projet de politique éducative est soumis à un ensemble de facteurs provenant des systèmes sociaux qui

caractérisent une époque donnée, localisés dans le temps et l'espace (système de rapports sociaux, système politique, système économique) et dans le système de l'enseignement (éducatif, au sens large).

Si un projet de politique éducative présuppose une réforme à l'occasion d'un changement de structures sociales et politiques d'un pays, il mettra certainement en équation les modifications survenues dans le passé, les difficultés auxquelles se heurtent les pratiques institutionnalisées et les aspirations sociales de changement.

D'autre part, le processus de décision politique impliquera une élaboration personnelle (du décideur) à partir de sa connaissance, de sa pratique vécue de la situation, de son analyse de l'information qui lui est fournie et de la pression des groupes au pouvoir.

La décision est une réponse aux systèmes sociaux englobant le système-personnel. Cette réponse reflète un jeu de dominantes psychosociologiques et intra-psychiques qui agissent sur le sujet décidant et qu'il manifeste dans son discours politique.

Jusqu'où le décideur est-il capable d'interpréter, de comprendre les aspirations sociales implicites à l'origine d'une mesure politique, étant lui-même un élément de la société ou du groupe social qui gère ces aspirations ? De quelle façon formule-t-il cette mesure et qu'est ce qui l'y pousse ?

En termes de recherche, on peut dire que le projet s'est réalisé en deux temps (Figure A)

Premier temps - le temps de reconnaissance des situations et d'acquisition du savoir.

Il nous a été possible, par le traitement de données sur le système social, économique et politique portugais des années 1968 à 1982, d'interpréter le rôle joué par le système éducatif dans l'équilibre et le développement des relations entre ce système et les autres systèmes sociaux, et d'en faire émerger quelques raisons sous-jacentes à des projets éducatifs apparus pendant cette période. Le traitement de ces données, au moyen de grilles de lecture déterminées et de modèles interprétatifs de la logique du social nous a fait accéder à un niveau de savoir dans le domaine de la sociologie politique de l'éducation. Une caractérisation, par enquête, des valeurs et attitudes d'un groupe d'âge défini de jeunes portugais concernés par ces politiques éducatives et une étude sur les aspirations sociales envers l'école de ces jeunes en âge de scolarisation du niveau secondaire et supérieur, nous a donné l'occasion d'approfondir les effets de la scolarisation dans le processus de socialisation des jeunes. Ce fut un «temps de reconnaissance» du contexte de notre recherche.

Deuxième temps: le temps de la «production de la connaissance».

La logique du social n'a pas de correspondance directe dans la logique du comportement politique. S'il en était ainsi, le politique serait un simple produit social. La

dynamique sociale (de changement, de conflit, ou de maintien) rencontrerait une correspondance directe dans la dynamique personnelle du décideur. Et il n'en est pas ainsi. Il n'existe pas de correspondance directe, mais plutôt une dialectique constructive. Sur l'information et la connaissance du décideur, les structures psychiques intégrantes de la personnalité du décideur interfèrent. C'est le monde intérieur, la subjectivité qui, par la mémoire et le désir, commande la pensée qui rationalise la réalité. Dans le système personne/décideur est contenu un conflit ordre/désordre, qui explique l'acte de décision.

Les dissonances entre une logique de comportement du social et une logique d'explication du politique (logique, ordre, rationalité) peuvent être expliquées par ce conflit ordre/désordre, au niveau du décideur, ou bien dans la confrontation entre les dynamiques sociales et les dynamiques personnelles. Elles peuvent aider à comprendre pourquoi et comment l'intentionnalité politique ne correspond pas, linéairement à l'intention et à l'action sociale.

La construction d'un modèle d'interprétation de ce qui se passe dans l'interface Système-Social - Système-Personne a constitué le centre même de cette phase de recherche, fondée sur l'analyse du contenu d'une dizaine d'interviews faites auprès des principaux acteurs de la politique éducative au Portugal dans la période 1968-1982.

PREMIERE PARTIE

LES POLITIQUES EDUCATIVES

UNE LECTURE SOCIO-HISTORIQUE DES POLITIQUES

EDUCATIVES DANS LE CONTEXTE DE LA

SOCIETE PORTUGAISE (1968-1982)

INTRODUCTION:

Une étude de psycho-sociologique du fait politique dans le domaine de l'éducation portant sur une période donnée dans un Pays donné, ne saurait être faite sans une connaissance du contexte socio-culturel et de l'histoire des événements qui y ont eu lieu. Une interprétation de ce contexte réalisée à partir des données recueillies dans les documents écrits et par les récits verbaux faits par les acteurs qui ont vécu divers événements de signification politique primordiale ou concernés par les politiques éducatives, constitue le contenu de cette Première Partie.

Dans le premier chapitre on cherchera à montrer de façon synthétique les traits marquants de ce pays et de sa société, essayant d'y déceler ce qui est plus significatif pour expliquer le cadre où se sont déroulées les politiques éducatives dans la période étudiée.

Dans le chapitre II on décrira l'évolution des politiques éducatives, en rapport avec les événements, les courants historiques de pensée et les conditions nationales et internationales auxquelles elles ont cherché à donner une réponse.

Ce faisant, on ne prétend pas trouver quelque forme de déterminisme historique, mais plutôt décrire et comprendre le fonctionnement du système d'ordre plus vaste dont le système éducatif est un sous-système, et y trouver des rapports et des interactions. C'est aussi dans le cadre d'interactions des systèmes que le sous-système «personne», considéré surtout dans la

figure du décideur politique, est saisi dans sa dimension d'élément d'une interprétation psychosociologique.

CHAPITRE PREMIER

LE SYSTEME SOCIO-ECONOMIQUE PORTUGAIS

DANS LA PERIODE 1968-1982

CHAPITRE PREMIER: LE SYSTEME SOCIO-ECONOMIQUE PORTUGAIS DANS LA PERIODE 1968-1982

A - TRAITS MARQUANTS DU PAYS ET DE LA SOCIÉTÉ PORTUGAISE

A.1 - La Localisation Périphérique

Quelques traits définissant la société portugaise et le Pays lui-même - un Pays delimité par les plus anciennes frontières politiques en Europe - doivent être présentés ici, quoique de façon abrégée, pour mieux placer dans l'histoire et dans l'espace l'investigation menée. Il s'agit, d'un côté, de saisir sa position et sa physionomie naturellement inaltérables, et d'un autre côté, les aspects de la société dont la stabilité se constate tout au long des générations.

La localisation périphérique du Portugal envers l'Europe industrialisée, sa position de transition entre l'Europe Atlantique et Méditerranéenne et sa longue façade maritime ont joué un rôle décisif dans l'histoire portugaise, - et le jouent encore. Un auteur français, Michel DRAIN (1) pouvait, en 1964, écrire: *"De nos jours, la situation excentrique de la péninsule Ibérique ne présente plus guère d'avantages; l'Europe s'achève en France. C'est à cette position marginale que l'Espagne et le Portugal doivent conserver des coutumes originales mais aussi des structures périmées. Cet isolement est renforcé par la puissante barrière montagneuse des Pyrénées qui fait de la péninsule une «plus qu'île» selon l'expression de Maurice Legendre".*

La situation périphérique est, au-delà d'une réalité géographique, aussi un problème culturel, social et économique. Le pays s'est trouvé dans une situation de transition entre les pays économiquement développés et les pays sous-développés (SANTOS) (2).

Par ailleurs, des traces de l'Ancien Régime y ont persisté, très longtemps. (GODINHO) (3).

"Avec les découvertes, conquêtes et colonisation d'Outre-mer, les peuples péninsulaires ont contribué puissamment, non seulement, à tisser le réseau du marché mondial et à ouvrir la biographie moderne du capital, comme l'a écrit Marx, mais aussi à tracer toute la genèse de la civilisation moderne". Et pourtant, de cette expansion est née, dans la Péninsule, une structure qui a freiné le développement qui devait s'ensuivre, et parvint au refus même de cette modernité, au même temps que des pays, comme l'Angleterre, subissaient des phases alternées de commercialisation, changement agraire et industrialisation. Ce qu'il faut cependant souligner, c'est que ces causes structurales ont empêché le complexe historico-géographique ibérique de prendre part à la Révolution Industrielle de la machine à la vapeur, de la houille et du métier mécanique à tisser, et, après, dans celle de l'électricité et du pétrole, à l'exception de quelques unes de ses régions périphériques. "La Révolution Française elle-même n'a pas modelé profondément un nouvel ordre politique. Une société s'est donc maintenue qui, parce que puissamment marquée par les forces antérieures au machinisme et à l'état citoyen, peut être appelée justement Ancien Régime" (4).

A.2 - L'émigration et l'analphabétisme

Le faible niveau de vie, l'émigration et l'analphabétisme furent des constantes au Portugal dans les derniers siècles.

Le taux d'analphabétisme (70%) (relatif à l'âge post-scolaire) était déjà le plus haut de l'Europe en 1911 - date de l'implantation de la République. Lors de la prise de pouvoir par le mouvement dictatorial qui dura jusqu'à 1974, il se situait à 62%, et en 1979 était encore proche de 30%.

TABLEAU I 1

EVOLUTION DÉMOGRAPHIQUE DE LA POPULATION PORTUGAISE (1864-1981)

ANNÉES	POPULATION RESIDENTE	Δ %
1864	3 927 392	—
1878	4 303 664	9,6
1890	4 713 319	9,5
1900	5 423 132	6,9
1911	5 960 056	9,9
1920	6 032 991	1,2
1930	6 825 881	13,1
1940	7 722 152	13,1
1950	8 441 312	9,3
1960	8 851 289	4,9
1970	8 663 252	-2,1
1980	9 833 014	13,5

SOURCE: Recensements de la population résidente dans le Portugal Continental (1964 - 1981)

TRAITEMENT: Chiffres absolus et en pourcentage

La très forte émigration (ESTEVÃO) (5) explique la faible croissance démographique qui, en dépit des hauts taux de natalité s'est vérifiée au Portugal; la population portugaise s'est stabilisée en 1911-1920, et entre 1969-1970; de 1900 à 1970 elle a grandi, seulement, de 5 à 8,5 millions d'habitants (Tableau I.1)

Michel DRAIN, se référant au niveau de vie de la population portugaise, écrivait aussi, il y a vingt ans: *"Le Portugal est parmi les pays de l'Europe le moins développé économiquement. C'est un Pays rural où le contraste entre une paysannerie misérable, sous-alimentée, ignorante et une bourgeoisie riche, bien nourrie et ouverte aux cultures étrangères est d'une telle netteté qu'il évoque les structures sociales tranchées des pays coloniaux"* (6).

A.3. - Profil psycho-sociologique de la population

Les traits principaux du profil psycho-sociologique de la population portugaise doivent être encore définis. Il s'agit d'un domaine subjectif et plein de difficultés, où l'investigation scientifique n'est pas abondante. On ne se trompera pas trop, cependant, si l'on considère, parmi d'autres, deux facteurs déterminants de la psychologie des Portugais; d'abord, la situation géographique et l'écologie, et d'autre part, le fond ethnique. Du premier, selon Jorge DIAS, ressort le caractère expansif de la culture portugaise. D'ailleurs, la personnalité psycho-sociale du peuple portugais est complexe et comporte des antinomies profondes,

qui peuvent peut-être s'expliquer par les diverses tendances des peuples qui ont formé le Pays. On ne peut pas se soustraire à la tentation de citer le texte savoureux de cet auteur,

Selon lui, la «Saudade» (nostalgie), le manque d'esprit pratique, le goût de l'ostentation et du luxe sont des «constantes culturelles» (qui ne nous ont jamais permis l'utilisation efficace des grandes sources de richesses exploitées), en plus d'un profond sens de l'humain, l'individualisme, la croyance dans la chance, la capacité d'adaptation, etc.,

"Le Portugais est un mélange de rêveur et d'homme d'action, est un «rêveur actif», auquel ne manque pas un certain fond pratique et réaliste. L'activité portugaise ne plonge pas ses racines dans la volonté froide, mais se nourrit plutôt d'imagination, de rêve, car le Portugais est plus idéaliste, émotif et imaginatif que un homme de réflexion. Il partage avec l'Espagnol le mépris aristocratique envers l'intérêt vil, envers le pur utilitarisme et envers le confort, tout comme le goût paradoxal par l'ostentation de richesse et le luxe (...). Le Portugais est surtout profondément humain, sensitif, amoureux et bon sans être faible (...). Le Portugais a un vif sentiment de la Nature et un fond poétique et contemplatif statique différent de celui des autres peuples latins. Il lui manque aussi l'exubérance et la joie spontanée et bruyante des peuples méditerranéens. Il est plus inhibé que les autres méridionaux par le sens aigu du ridicule et la peur de l'opinion d'autrui. Il est, comme l'Espagnol, fort individualiste, mais avec un grand sens de la solidarité humaine" (8). Jorge DIAS

L'individualisme semble, au premier abord, être en contradiction avec les manifestations communautaires courantes dans quelques régions du Pays et avec les nombreux cas

de «mutuelles» de Cheptel et d'entre aide rurale. A vrai dire, cependant, "les tendances communautaires parmi nous coexistent avec d'autres tendances, de façon à faire considérer la société portugaise, quoique sous l'emprise de ces tendances (bien évidentes dans le rôle de l'état, dans l'appel à celui-ci dans toutes les difficultés, dans le régime éducatif et familial, etc.) comme une société désorganisée".

Pierre BIROT, (9) à son tour, dans une monographie intéressante sur le Portugal, écrit, dans les années 60: *"D'un côté (l'Espagnol) un peuple hautain et exalté, prêt à tous les sacrifices et violence auxquels le trouble de sa dignité le portera; de l'autre (le Portugais) plus de mélancolie et d'indécision, plus de sensibilité au charme des enfants et des femmes, une vraie humanité, signe d'un des trésors plus précieux de la vieille Europe Occidentale"*. Peut-être l'aventure coloniale et l'émigration, en emportant au loin les tempéraments plus audacieux et rudes, ont-elles exercé une ségrégation plus accentuée au Portugal qu'en Espagne, étant données les dimensions immenses de l'empire par rapport à la métropole.

Mais il ne faut pas, au-delà de cette caractérisation générale, tomber dans une généralisation facile, ignorant la forte diversité régionale, sociale et culturelle que le Pays présente.

A.4. - La diversité régionale

Le Portugal est un Pays de contrastes vifs; dans ses traits physiques et humains il est

caracterisé par la diversité régionale. Au Nord, montagneux pluvieux, à la petite propriété foncière, religieux et d'une plus grande densité démographique, s'opposent les plaines du Sud, à la propriété foncière latifondiaire, à demi-arides et avec faible densité démographique. La bande littorale plus développée et urbanisée, où se situent la plupart des industries, s'oppose à l'intérieur rural où les traits d'archaïsme se font plus remarquer. Des facteurs historiques et écologiques, renforcés par l'industrialisation des dernières décades, expliquent que le Portugal, vers les années 60, se trouve être déjà un «Pays macrocéphale», (Silva COSTA) (10) du point de vue industriel, et une "société dualiste en évolution" Sedas NUNES (11).

B - LE PORTUGAL AU DÉBUT DE LA DÉCENNIE DES ANNÉES 60

B.1. - L'évolution démographique.

La densité de la population était, au Portugal de 1960 de l'ordre de 94 habitants/Km², inférieur donc à celle de la majorité des Pays industrialisés de l'Europe (NAZARETH) (12). Cette valeur moyenne cache, pourtant, des situations très diversifiées qui allaient de 523 Hab/Km² dans le District de Porto, et 501 dans le District de Lisboa, jusqu'à 27Hab/Km² dans le District de Beja. Au-delà d'une dualité sociale,

il y a aussi une dualité territoriale de la démographie portugaise: *"on peut diviser le Portugal"* (13) - écrivait alors Orlando RIBEIRO, *"en deux régions démographiques de surface inégale; l'une, constituée par les départements ("Concelhos") plus peuplés des Districts du littoral, de Viseu et de Santarém, et l'autre, constitué par les Districts de l'intérieur et de l'Alentejo. Dans la première habitent 6.308.000 habitants, c'est-à-dire 76% de la population du Pays et dans la 2ème seulement 37% de sa surface"*. (14).

Un autre aspect saillant de la démographie portugaise est le faible pourcentage de la population urbaine face à la population totale. En plus d'un taux d'urbanisation très faible quand comparé à d'autres Pays de l'Europe Occidentale, on pourra noter encore le fait de l'existence de seulement deux villes assez grandes - Lisboa et Porto - et du fait qu'entre celles-ci, avec plus de 300.000 habitants, et les autres avec moins de 50.000, il n'existe pas de centres urbains de population intermédiaire. Aujourd'hui, cette situation se maintient et s'est même renforcée par l'augmentation de l'attrait exercé par les deux grandes villes et ses banlieues.

On a vu plus haut comme il y avait une asymétrie frappante dans la distribution totale de la population portugaise: si l'on se reporte à la localisation des centres urbains, une chose se confirme et qui est significative: au début des années 60, la population de Lisboa et des agglomérations suburbaines de plus de 10.000 hab. correspond à 52,5% de la population. Si l'on ajoute les 22% correspondant à la ville de Porto et leurs banlieues, on constate que à peine 1/4 de la population vit dans le reste du Pays.

Autour de la ville de Lisboa (802.230 hab) gravitait déjà alors un ensemble d'agglomérations de banlieues, la plupart constituant de vraies «villes dortoirs», où résident les gens qui travaillent dans la Capitale ou en fonction d'elle, et qui surpassent en population, la plupart des villes traditionnelles: Amadora (36.331 hab), Barreiro (30.399), Almada (30.688), Montijo (17.751), Queluz (14.703), etc.. Le District de Lisboa est celui qui présente le plus haut taux d'urbanisation du Pays - 65%.

La ville de Porto (303.424 hab), était, comme on l'indiquait plus haut, la deuxième ville du Continent Portugais. Tout comme pour Lisboa, l'attraction sur des populations rurales a fini par concentrer, autour de cette ville un ensemble de centres urbains: Vila Nova de Gaia (45.739), Matosinhos (36.694), et Gondomar (11.182), ajoutés à la Ville de Porto réunissent plus de 400.000 habitants.

La faiblesse du réseau urbain, et la «macrocéphalie» qui s'ensuit, provoque une concentration des infrastructures de culture en deux ou trois zones privilégiées du Pays. Les populations rurales, ayant des aspirations à l'accès à des conditions de vie dignes de l'Homme contemporain quittent leurs villages, où l'on vit la plupart du temps dans un isolement qui, favorisant la conservation d'habitudes, d'intérêt ethnologique, nie à l'homme toutes les possibilités de promotion (pour soi et ses fils) et le cerne par d'étroits horizons, dont il commence à avoir la notion au fur et à mesure que les premiers partis du village exposent, avec les couleurs parfois trop optimistes, les expériences auxquelles ils se sont soumis ailleurs.

B.2. - Un Pays rural

Le Portugal, au début des années 60 est un Pays rural, économiquement arriéré; la plupart de la population vit de l'agriculture (43,9% des actifs sont dans le secteur primaire); les secteurs secondaires (industries de transformation) et tertiaire (services), se partagent presque la moitié des autres actifs (avec, respectivement 28,4% et 27,7% du total). Le Pays détenait alors, le plus haut pourcentage en Europe de personnes employées dans l'agriculture; le secteur primaire, quoique représentant 43,9% de la population active par profession, ne contribuait au PNB que pour 25,1%; en 1968, 45% des entrepreneurs agricoles avaient plus de 55 ans et 44% étaient analphabètes.

La structure économique (et les perspectives de dynamisme) des régions du Pays présentaient cependant, des différences significatives (Tableau I.2).

La prééminence absolue de la population employée dans le secteur primaire dans tous les districts de l'intérieur du Pays qui, à leur tour, présentent le plus bas pourcentage de population industrielle, est évidente. Dans la bande littorale se trouve le plus grand nombre de personnes qui vivent de l'industrie; les districts de Porto, Aveiro, Braga et Lisboa, par ordre décroissant, présentent les plus hauts taux d'actifs dans le secteur secondaire. Dans le district de Lisboa il y a une prépondérance dans les secteurs de service, ce qui reflète la vocation administrative et politique de la capitale, tout comme la concentration dans cette

TABLEAU I 2

POPULATION ACTIVE PAR SECTEURS D'ACTIVITES
ECONOMIQUES ET PAR DISTRICTS (1960)

DISTRICTS	PRIMAIRE	SECONDAIRE	TERCIAIRE
Aveiro	38,9	42,1	19,0
Beja	74,4	10,1	15,5
Braga	41,7	39,7	18,6
Bragança	76,3	9,9	13,8
Castelo Branco	59,5	23,8	16,7
Coimbra	52,9	21,8	25,3
Évora	63,5	14,8	21,7
Faro	59,0	22,5	18,5
Guarda	68,7	15,3	16,0
Leiria	57,8	25,4	16,8
Lisboa	14,0	31,2	54,8
Portalegre	65,5	14,7	19,8
Porto	19,6	46,8	33,6
Santarém	56,1	22,8	21,1
Setúbal	35,1	37,6	27,3
Viana do Castelo	62,9	20,3	16,8
Vila Real	76,3	9,4	14,3
Viseu	71,0	13,2	15,8
Continent	43,9	28,4	27,7

SOURCE: Census National

TRAITEMENT: Distribution en pourcentage

ville des sièges sociaux et autres centres de décision des grandes entreprises.

On l'a signalé plus haut, le Portugal se trouve dans une phase de transition entre les Pays économiquement développés et ceux qui sont usuellement considérés comme appartenant au Tiers Monde.

B.3. - La macrocéphalie territoriale

L'industrialisation est récente, et elle en découle des deux caractéristiques socio-économiques les plus importantes du Pays: la macrocéphalie (caractéristique territoriale), et le dualisme évolutif de sa société (15).

On peut vraiment distinguer, en traits généraux, deux domaines bien différents en ce qui concerne les standards de vie: les zones urbaines et suburbaines de Lisboa et de Porto (mais surtout de Lisboa) et le reste du Pays, où domine la vie rurale. Il est bien connu que l'urbanisme entraîne avec lui la semence du progrès, et qu'une relation peut être établie entre ce phénomène et l'existence d'infrastructures capables de fournir aux individus des conditions d'existence dignes de notre temps.

Un des meilleurs indicateurs de standard de vie, est, assurément, le rendement «per capita». Sa distribution par districts (Tableau I.3) a une valeur qui surpasse, du double, celle des districts de Coimbra, Évora, Santarém, Setubal, Aveiro et Portalegre, et est plus de trois fois la valeur de cet indicateur dans les

six autres districts, et le quadruple de celle des districts de Bragança, Vila Real et Viseu. Seul, le district de Porto, avec 10,324 escudos par habitant, approche celui de Lisboa.

TABLEAU I 3

REVENU PAR HABITANT ET PAR DISTRICT

DISTRICTS	CAPITATION DU RENDEMENT ESC.	DISTRICTS	CAPITATION DU RENDEMENT ESC.
Aveiro	7 300	Leiria	4 640
Beja	4 350	Lisboa	15 544
Braga	4 321	Portalegre	7 337
Bragança	3 364	Porto	10 324
Castelo Branco	5 162	Santarém	6 844
Coimbra	6 902	Setúbal	6 061
Évora	6 902	Viana do Castelo	4 379
Faro	4 350	Vila Real	3 393
Guarda	4 350	Viseu	3 422

SOURCE: Silva Costa, Op. cit.

D'autres aspects renforcent ces indications générales: Sur 210.661 voitures légères de services privés enregistrées en 1962, 87.380 (soit le 41% du total) appartenaient à des habitants du district de Lisboa, qui comptait deux fois plus de voitures que celui de Porto. Les districts de Bragança (1.923 voitures légères privées), Viana do Castelo (2.781), Vila Real (3.004), Castelo Branco (4.983), Guarda (3.357), Viseu (5.539), Beja (3.452), Évora (4.004), Faro (4.878) et Portalegre (3.137), avaient, tous ensemble, moins de la moitié des voitures privées que dans le district de la Capitale, bien qu'ayant, selon le recensement de 1960, une population équivalente au double de celle de Lisboa.

Mais le fossé, le terrible fossé qui sépare Lisboa du reste du Continent Portugais (qui a mené quelqu'un à parler de «Lisboa et le désert portugais», (16) transposant à notre cas la célèbre phrase «Paris et le désert français») dans les conditions socio-économiques des populations, se confirme encore dans les conditions sanitaires: dans le district de la Capitale, en 1960, 51,1% des foyers possédaient cuisine, WC et bain, et, en 1964, il y avait un médecin pour 510 habitants, et un infirmier pour 475; dans l'ensemble du Continent, seulement 17% des logements possédaient ces équipements, et le nombre d'habitants par médecin et infirmier était respectivement de 1 166 et 1 385.

Cette situation ne semble pas pouvoir être facilement changée, car le Tableau 1.4, éclaire la notion de ce que c'est précisément à Lisboa (et dans un degré moindre à Porto et à Coimbra) que se trouve concentrée l'élite

TABLEAU I 4

REPARTITION DES CADRES PAR DISTRICTS ET
PAR MILLE HABITANTS

DISTRICTS	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)
Aveiro	3,43	5,90	0,61	0,19	0,02	0,15
Beja	2,16	1,44	0,36	0,10	0,00	0,04
Braga	3,35	3,51	0,41	0,15	0,00	0,03
Bragança	2,99	2,57	0,40	0,14	0,00	0,21
Castelo Branco	2,84	3,47	0,37	0,13	0,00	0,05
Coimbra	5,07	3,68	1,55	0,23	0,01	0,13
Évora	3,63	3,18	0,49	0,13	0,00	0,03
Faro	2,54	5,08	0,37	0,17	0,00	0,04
Guarda	3,18	1,76	0,37	0,14	—	0,05
Leiria	2,22	4,44	0,36	0,13	0,00	0,04
Lisboa	13,52	12,07	2,74	0,59	0,17	0,96
Portalegre	3,18	3,18	0,54	0,17	—	0,03
Porto	6,11	6,95	1,26	0,24	0,06	0,32
Santarém	3,24	5,41	0,47	0,14	0,00	0,08
Setúbal	4,24	5,56	0,41	0,10	0,00	0,30
Viana do Castelo	2,52	2,52	0,32	0,14	—	0,03
Vila Real	2,45	2,15	0,31	0,14	—	0,03
Viseu	3,10	2,48	0,39	0,14	0,00	0,07

SOURCE: A. Sedas Nunes, Op. cit.

- (a) Professions libérales, techniciens ou équivalents en 1960
- (b) Directeurs d'entreprise et fonctionnaires administratifs supérieurs en 1960
- (c) Médecins en 1961
- (d) Avocats en 1961
- (e) Architectes en 1961
- (f) Ingénieurs en 1961

culturelle du Pays, sur lesquelles devrait se baser la formation des populations dans les prochaines décennies.

B.4. - Le dualisme social

En plus du dualisme social découlant de l'existence des aires urbaines et suburbaines de Lisboa et Porto, le monde rural portugais présente aussi des structures socio-économiques différentes au Nord et au Sud du Pays. Une grande pluviosité et des sols fertiles ont permis l'existence dans le Nord Ouest d'une polyculture intensive et la création de gros bétail ce qui, en même temps que la pression démographique ancienne a conduit à la division foncière.

C'est le minifondiaire où chacun a un lopin de terre.

Dans le Sud, des conditions écologiques et historiques différentes ont donné naissance aux vastes latifonds d'Alentejo; un groupe restreint de propriétaires possèdent la quasi totalité des terres; autour de lui gravite une énorme clientèle de vrais prolétaires agricoles. La distribution en pourcentage des diverses couches sociales de la population active sans profession agricole, par districts (Tableau I,5) confirme ce fait; dans les districts d'Alentejo les salariés représentaient 86% à 92% du total des effectifs agricoles, tandis que à Entre-Douro et Minho ils constituaient de 20% (Viana do Castelo) à 42% (Porto) de ce même total.

D'ailleurs, dans cette dernière région les travailleurs familiaux étaient plus nombreux;

TABLEAU I 5

STRUCTURE DE LA POPULATION ACTIVE AGRICOLE (1960)

DISTRICTS	TOTAL 1 000	PATRONS		TRAVAILLEURS FAMILIAUX		SALARIES		NOMBRE DE SALARIES PAR PATRON
		1 000	%	1 000	%	1 000	%	
Aveiro	64,8	7,3	11	33,9	52	23,6	37	3,2
Beja	77,5	2,7	3	8,2	11	66,6	86	24,7
Braga	84,7	6,2	7	49,0	58	29,5	35	7,8
Bragança	61,5	2,8	5	28,4	46	30,3	49	10,8
Castelo Branco	64,0	4,1	6	15,2	24	44,7	70	10,9
Coimbra	76,3	3,9	5	29,0	38	43,4	57	11,1
Évora	53,5	1,4	3	2,9	5	49,2	92	35,1
Faro	62,5	4,0	6	20,4	33	38,1	61	9,5
Guarda	63,1	2,6	4	22,3	35	38,2	61	14,7
Leiria	79,2	5,2	7	29,7	38	44,3	55	8,5
Lisboa	76,3	4,9	6	16,3	21	55,1	73	11,2
Portalegre	48,9	1,8	4	3,7	8	43,4	88	24,1
Porto	72,3	7,2	10	35,0	48	30,1	42	4,8
Santarém	94,6	5,8	6	16,4	17	72,4	77	12,5
Setúbal	45,4	2,4	5	4,0	9	39,0	86	16,3
Viana do Castelo	59,4	1,4	2	46,4	78	11,6	20	8,3
Vila Real	86,1	5,8	7	35,5	41	44,8	52	7,7
Viseu	116,3	6,1	5	55,2	47	55,0	48	9,0

SOURCE: A. Sedas Nunes, Op. cit.

78% du total dans le district de Viana do Castelo, 58% dans celui de Braga, 52% à Aveiro et 48% dans le district de Porto. De pareilles conclusions peuvent être extraites de l'observation de la colonne ayant trait au nombre de salariés par patron; dans le Nord l'entreprise agricole familiale domine; dans le Sud, c'est l'entreprise patronale.

C - DE LA DÉCENNIE 60 A LA DÉCENNIE 80

C.1. - Un nouveau modèle de développement

On a essayé jusqu'ici, d'ébaucher les principaux traits du Pays et de la société portugaise au seuil des années soixante, formant un fond de tableau qui explique en partie, et sur lequel s'inscrivent les politiques éducatives dans la période qui constitue l'objet de la présente thèse. C'est un tableau qui a bien changé, et rapidement. En ce qui concerne la politique économique, on discutait encore dans les années 50 au Portugal, si l'on devait opter pour un modèle de développement basé sur l'industrie, ou, au contraire, sur l'agriculture - et la pointe de développement industriel qui se vérifie alors ne suivait que la logique de la substitution d'importations (création de fabriques d'engrais, ciments, pâte à papier); modèle qui se trouve épuisé vers la fin de la décennie.

Après les années 60 on assiste alors, à un changement d'orientation de l'économie

portugaise, avec d'importants changements structuraux, coïncidant avec le début des guerres coloniales, avec le "boom" européen et l'inflexion du courant migratoire qui se dirige alors, préférentiellement, vers l'Europe. L'insertion dans l'économie capitaliste mondiale se vérifie par le commerce extérieur, l'augmentation des investissements étrangers au Portugal, l'introduction de nouvelles technologies, et aussi, par l'émigration.

Le Portugal, maintenant toutefois les liaisons avec les Colonies d'Afrique, avait déjà un degré avancé d'intégration dans les marchés européens. En 1959, 40,5% des exportations et 59,9% des importations représentent des transactions avec la CEE et l'EFTA (17), tandis que on n'exportait que 28% et on importait 14,2% des Colonies (ROM&O) (18).

L'adhésion à l'EFTA se présentait comme une option de sauvegarde des marchés européens, de pair avec l'intention de la constitution d'un «espace national». Les adeptes de cette formation étaient les forces plus conservatrices, les groupes plus fortement implantés en Afrique, pour lesquels les Colonies étaient un champ privilégié pour le placement de denrées (surtout liées au textiles et aux chaussures). Plus tard, ils deviennent les plus grands bénéficiaires de l'adhésion au marché commun européen. En 1965, sous la pression des événements en Afrique, cherchant à obtenir l'appui international et à continuer la politique dans ce Continent, le Gouvernement libéralisa le régime d'entrée des capitaux étrangers.

La tentative d'opter pour l'Afrique et constituer le «marché national», contre la

dépendance face au marché européen, se heurtait donc à des contradictions: le Portugal devait assurer le contrôle politique, économique et militaire des colonies, mais, ayant besoin pour cela de l'appui international; le marché européen était le plus important du point de vue commercial, technologique et financier; il ne pourrait dominer les colonies que dans une situation de dominant-dominé par les pays capitalistes.

On a avancé que, en tout cas, c'est le modèle exportateur des années 60 qui aura été le bénéficiaire du désarmement pour pouvoir être compétitif, avec ses industries de travail intensif, par le niveau technologique, alimenté par les matières premières coloniales, et supporté par une force de travail à bon marché, docile et peu qualifiée. L'industrie se développera alors dans un cadre de limitation des salaires et de prix, et de contrôle social, idéologique et politique serré.

C.2. - Le changement social

La croissance économique est indéniable. Le rendement "per-capita" triple dans cette décennie, et la croissance se fait par des industries qui utilisent plus de capital et de main-d'oeuvre qualifiée. C'est l'ascension du capitalisme industriel au Portugal; le capital financier se renforce avec l'expansion du secteur bancaire; il y a croissance de l'investissement étranger et concentration du pouvoir économique. La période de 60 à 67 présente la première phase

d'ouverture de l'économie portugaise, et, bien qu'elle soit plutôt le résultat d'une adaptation forcée à la dynamique extérieure qu'une ouverture clairement assumée, on ne peut pas sousestimer l'existence d'une couche de la bourgeoisie industrielle, de plus en plus forte.

Le changement social se fait, à son tour, d'une façon désordonnée et mal équilibrée, car industrialisation il y eut, mais sans qu'on ait assisté à un vrai développement du Pays - l'expansion industrielle n'entraîna pas le secteur agricole.

Dans les années considérées la situation démographique du Pays subit des changements profonds. La population portugaise, qui avait doublé en moins d'un siècle (entre 1864 et 1950), dans la décennie 60 se stabilisa du fait de l'émigration d'un million de Portugais, surtout vers le Centre de l'Europe. Pour une fois, la première, le phénomène migratoire n'a pas pris naissance dans les zones traditionnelles mais se répandit de façon généralisée dans tout le Pays.

Par ailleurs, à l'intérieur du Pays, presque tout le territoire se comporta regréssivement - seules, les aires métropolitaines de Lisboa, et à moindre échelle, celle de Porto, ont constitué des pôles d'attraction des migrations internes. La population portugaise, dans son ensemble, a souffert d'un vieillissement justifié, à un moindre degré par l'abaissement des taux de natalité et de fécondité (qui se sont vérifiés), que par le départ des actifs. Des conséquences en découlent en ce qui concerne cette recherche:

-un renforcement des liens culturels, sociaux et, même économiques avec l'Europe avant

l'adhésion au Marché Commun, (on y était déjà par la présence des émigrés);

-une augmentation du nombre des familles géographiquement séparées et des situations de déracinement, bien que la moindre distance aux nouveaux pays récepteurs ait permis la conservation de liens plus étroits et fréquents entre ceux qui partent et ceux qui restent;

-une augmentation de l'urbanisation du Pays et un renforcement des différences entre la campagne et la ville. Un vieillissement des entrepreneurs agricoles, une féminisation et un vieillissement de la population de l'intérieur agricole en découlent ("restent les femmes, les vieillards et les enfants"), avec des conséquences sur le conservatisme social;

-en général, un meilleur ajustement entre la population résidente et les possibilités limitées offertes par le système économique, c'est-à-dire une viabilisation de l'économie par le dépeuplement et l'envoi de devises par les émigrés;

-une forte secousse dans la structure familiale (qui d'ailleurs se vérifiait déjà dans la décade antérieure); la famille nombreuse (surtout dans le Nord du Pays) a été remplacée par la famille nucléaire dans les villes, et dans les campagnes, la famille élargie disparaît à peu près.

C.3. - Le début de la guerre coloniale

Vers 1962 commença la guerre dans les colonies portugaises sur le Continent Africain,

d'abord en Angola, ensuite en Guinée, puis au Mozambique. La conscription de militaires renforça la mobilité démographique au détriment des campagnes et en faveur des villes et de l'étranger.

Jusqu'alors le nombre de conscrits était assez réduit; beaucoup de jeunes ne sortaient même pas des villages; ceux qui en sortaient le faisaient pour un court terme de service (18 mois), et souvent dans une ville proche de leur résidence, ce qui ne parvenait pas à les écarter du coin natal. (ROCHA) (19).

La conscription, le «perfectionnement» militaire, l'attente de l'embarquement, enfin le passage en Afrique, ouvre de nouvelles perspectives et soumet la jeunesse à de rudes épreuves.

A l'occasion de leur retour, l'objectif n'est souvent plus le village qui est délaissé mais la France, l'Allemagne ou Lisboa.

Ce n'est pas ici le lieu de donner, en détail, la description des traumatismes physiques et surtout psychiques qui ont touché la jeunesse d'alors, mais il faut bien l'avoir en considération. Il faut ajouter, en plus, une autre conséquence du service militaire long: le retard dans l'âge du mariage.

C.4. - L'expansion économique

Sur le plan économique, jusqu'au milieu de la décade 60 - en tenant compte de l'insuffisance générale du Pays - le Portugal traversa une époque relativement fortunée. Le taux

moyen annuel de croissance du PNB, au coût de facteurs et prix constants a monté de 4,7% dans la période de 1955-60 jusqu'à 6,1% dans la décade de 60 (20). Il n'y avait alors presque pas de chômage (l'émigration, la guerre et l'expansion économique assuraient à ceux qui restaient la presque certitude de trouver un emploi), et on assista à une prospérité économique modérée. L'accès à l'école primaire était déjà généralisé et les études secondaires commençaient à s'ouvrir aux classes moyennes. La sécurité sociale et les soins médicaux se voient répandus. Si l'on fait exception de l'état de guerre, on peut affirmer que les facteurs de sécurité sont en expansion; dans les familles urbaines, surtout de la petite et moyenne bourgeoisie, il n'y avait pas de grands motifs de crainte du futur.

L'augmentation du taux d'emploi féminin, même dans les classes de moindre statut socio-économique, permettait de croire pour les enfants, à l'accès à une profession de prestige que les parents avaient désiré pour eux-mêmes.

Sur le plan culturel, un des faits marquants (sinon le plus marquant) est sans doute le choc amené par la télévision régulière dès 1957. La référence qui lui est faite ici vaut, surtout, parce que cet événement symbolise l'ouverture à l'extérieur qui ne pouvait plus être bloquée, malgré la nature et la volonté politique du régime d'alors.

On ne peut pas oublier quelques aspects de l'impact sur la société portugaise en ces années:

-l'épanouissement des perspectives et la rupture de l'isolement dans les régions

rurales; par la télévision, on prend connaissance d'autres villes, d'autres pays, d'autres modes de vie (Martins PEREIRA) (21);
-l'influence en ce qui concerne les comportements et les désirs de futur;
-l'affermissement de la croyance dans les valeurs telles que la bonté dans le progrès et de l'évolution technologique, la possession de l'argent, la société de consommation, etc.;
-la désaliénation des comportements passifs des citoyens.

D - L'AVÈNEMENT DU NOUVEAU RÉGIME POLITIQUE (1968-1973)

D.1. - Un espoir de changement politique

En 1968, Salazar dut abandonner le pouvoir faisant ainsi place au «printemps marcellista» avec Marcello CAETANO. En Europe, les secousses prémonitoires de la crise qui devait éclater en 1974 sont provoquées par la jeunesse en Mai de 1968.

La «mort» politique du dictateur renouvelle des espoirs de changement, qui se trouveront momentanément frustrés mais qui se conserveront vivants. C'est sous le gouvernement de Caetano que se fait le passage graduel à la libéralisation industrielle, en articulation avec l'intégration croissante de l'économie européenne.

La retraite de Salazar rendit plus facile l'affirmation de groupes technocratiques, industriels et financiers dont le discours est axé sur le progrès et le besoin de moderniser tous les secteurs de la société.

En 1972 fut signé un premier accord avec la CEE. La fin de la décade de 60 est ainsi une tentative, faussée, de «récupération» de l'économie industrielle. Elle devient plus libérale. On a vécu une certaine euphorie, avec de forts appels aux capitaux étrangers et à l'activité spéculative qui se développa vertigineusement jusqu'à la Révolution. Avec CAETANO se fait jour une volonté explicite de pousser l'intégration dans l'économie mondiale. La concentration industrielle s'accélère et le capital industriel fusionne avec le capital bancaire. En 1973, sept groupes détenaient 80% du système bancaire et 55% des assurances, secteurs stratégiques de la structure économique.

D.2. - L'insularité économique

La croissance du PIB a été un fait dans les premières années de la décade de 70 au Portugal, présentant en 1973 une augmentation de 226,4% par rapport à une base 100 en 1961, augmentation supérieure à celle qui s'est passée dans la CEE pour la même période (22).

De 1970 à 1973 on constate, d'autre part, un vif changement du sens des échanges commerciaux portugais: les exportations vers la CEE augmentent de 18,5% à 48,7%, tandis que pour les colonies elles diminuent de 24,3% à 9,7% (ROMÃO)

(23). Les relations avec l'Europe se reflètent au niveau du tourisme qui a une évolution graduelle pendant toute la décade de 60, les entrées de touristes allant de 541.069 en 1963 jusqu'à 4.073.712 en 1973 (24), et les recettes de 678 millions de escudos en 1960 à 10.634 millions de escudos en 1972 (PARDAL) (25).

«Les bases de l'insertion géo-économique du Pays» au début de la période de 1967-73 étaient au nombre de quatre;

-Le Portugal était inseré dans une zone de libre échange, menée par la Grande Bretagne, et dans laquelle il était le Pays aux plus bas salaires moyens, se rendant par là très intéressant pour les entreprises étrangères qui tenaient à conquérir ou à affermir des positions dans le marché anglais. L'inclusion dans l'EFTA a traduit une relation privilégiée avec les îles Britanniques et la Scandinavie, l'autre péninsule périphérique de l'Europe, assurant ainsi le maximum d'insularité économique vis-a-vis de l'Espagne.

-Le Portugal Continental s'est inseré dans le flux de main-d'oeuvre émigrante, en provenance d'abord de l'Est et après, du Sud, qui a accompagné la reconstruction et le fort essor économique qui s'ensuivit dans les Pays du Continent Européen formant la CEE. Donc, le Portugal exportait des marchandises vers les îles et la péninsule européenne et sa force de travail vers le Continent, tandis que les îles de l'Atlantique - Madeira et Açores - continuaient à être inserées dans les courants

migratoires vers l'Amérique du Nord et vers l'Afrique Australe.

-Le Portugal avait à sa disposition l'accès aux marchés et aux matières premières agricoles et minérales des ex-colonies et contrôlait, en termes d'or et de devises, les résultats des exportations des ex-colonies vers l'EUA et l'Europe et des migrations de main-d'oeuvre pour l'Afrique du Sud. Mais, par sa spécialisation productive, il n'arrivait pas à recueillir les bénéfices de l'amplification du marché interne, que l'industrialisation des ex-colonies dans cette période, notamment l'Angola, allait permettre (à cause, par exemple, de l'inexistence d'un fort secteur national de biens d'équipements);

-Après la fermeture du Canal de Suez, qui suivit la guerre israélo-arabe de 1967, et le début de l'exploitation de la route du Cap, le Portugal se trouva dans une position géographique exceptionnelle en relation avec la circulation mondiale du pétrole, quoique, à cause des guerres d'Outre-mer, les relations avec les pays arabes fussent difficiles à établir directement et en profondeur. Le développement de la réparation navale des pétroliers dans l'estuaire du Tage fut une première exploitation sur base industrielle de cette nouvelle donnée géo-économique.

Il est important, du point de vue conceptuel, de mettre en relief l'aspect suivant: quelques-unes des bases de l'insertion géo-économique aidaient à affermir les autres - Il est typique que ce soit les armateurs et les chantiers scandinaves (respectivement norvégiens et suédois) qui ont formé la base des alliances qui rendirent possible l'exploitation de la position du Portugal

dans la route du Cap, en ce qui concerne la réparation navale" (26).

D.3. La distribution des rendements

Au point de vue interne, la dispersion du rendement est grave: en 1973, 11% des familles étaient comptées dans le cadre de rendements le plus bas (moins de 18 mille escudos), recevant 1,7 pour cent du rendement national, tandis que 5% des familles comptées dans les échelons les plus hauts (plus de 80 mille escudos), reçoivent 38,6% de ce même rendement (27).

Les valeurs de la consommation "per capita" en 1973 donnent une idée des écarts en relation avec l'Europe au niveau de la distribution des rendements: la Grèce présentait une consommation privée de 900 dollars, le Portugal de 940 dollars, contre des valeurs supérieures à 2.400 dollars aux Pays Bas, Belgique, Allemagne Fédérale et Suisse (SILVA) (28).

Dans la même logique, le Portugal continue en 1970 à avoir le plus grand pourcentage de salariés dans la population active 74,8% (à l'exception de l'Espagne) face à la CEE avec 65%, et avec la plus faible part des salaires dans le PIB, 48,6% contre 52,1% dans la CEE. Le taux d'emploi des femmes est aussi très bas: 19,24% (29).

D.4. - Le blocage du régime politique

Du point de vue structurel, le régime politique portugais était cependant, bloqué. Le Pays se trouvait engagé, même au point de vue économique, dans un chemin qui le conduisait inévitablement à la ruine, après la crise énergétique.

"Les dépenses pour la défense représentent (de 1960 à 1970), au moins le 8% du PNB et 40% des dépenses du gouvernement central; la conscription absorbe près de 6% de la force de travail; l'importation d'armes absorbe une partie considérable des devises fournies par l'Empire Colonial. Additionnés, ces éléments représentent un fardeau trop lourd pour les perspectives de croissance de l'économie portugaise, dans la mesure où elles impliquent l'application d'une somme substantielle de ressources à des fins non-productives" (Edgar, ROCHA) (30).

Comme dit le même auteur, les dépenses militaires auront contribué à l'accélération de la croissance économique, tout autant que, l'expansion constatée dans l'économie, dans cette période, aura permis l'effort de guerre. Elles se sont auto-soutenues dans un «cercle vicieux» qui nourrissait une prospérité «fictive». F. PEREIRA DE MOURA (31) affirmait déjà en 1969: *"Les guerres ont fait, chaque fois plus, écarter les jeunes par l'émigration; elles appauvrissent l'état, l'empêchant de se lancer dans des initiatives d'infra-structures, dans des projets industriels et agricoles et dans des investissements et consommations sociales qui s'imposent; et pour son maintien il a dû réprimer toutes les forces rénovatrices latentes, car ces guerres signifient la lutte de l'archaïsme contre les idéaux de la communauté internationale qui se construit dans cette fin du XX^{ème} siècle.* Au sujet de la situation économique

d'alors, PEREIRA DE MOURA écrivait encore:
*"Récession conjoncturelle? Non: profonde et difficile
 exigence de changement des structures et du système
 économique-politique-social"* (32).

La déflagration de la crise internationale et/ou la fin d'une guerre anachronique et injustifiable face à la conscience mondiale viendraient à provoquer nécessairement, une altération profonde dans la société portugaise - quel que fût dans le détail, le cours des événements politiques.

Le germe de la situation actuelle doit être cherché dans cette "inviabilité" du Pays.

E - LA REVOLUTION ET LA CRISE (1974 - 1980)

E.1. - Des changements institutionnels profonds

La société portugaise se trouvait, comme on l'a vu, bloquée. En Avril de 1974, soudain, le régime politique s'effondre. C'est l'explosion populaire, la libération d'énergies longuement réprimées, le libre cours à l'initiative, la galvanisation générale.

Il s'est produit, alors, un ensemble de changements institutionnels profonds qui ont bouleversé le système économique, social, politique et culturel. La démocratie politique s'installe, le processus de décolonisation se met

en marche, des nationalisations se matérialisent dans de vastes secteurs économiques, on exige la réforme agraire, des commissions ouvrières et des syndicats libres s'organisent, des formes coopératives de production apparaissent, le tout tendant à altérer, non seulement les relations de forces sociales et économiques comme la culture et la mentalité.

Cependant, la débâcle de l'ancien régime va se produire à un moment auquel, avec la nécessité de définition de politique pour le Pays, se produit la récession généralisée à l'échelle mondiale. Le Portugal va subir aussi les conséquences de cette crise, qui se reflètent surtout dans la diminution de la demande de produits portugais, dans l'affaissement des recettes du tourisme et des envois monétaires des émigrés, dans la stagnation du marché de travail, de pair, encore, avec la montée vertigineuse des prix des matières premières importées.

Tandis que, avant 1974, l'émigration et l'armée coloniale permettaient des taux de chômage bas au Portugal, avec le retour d'un demi-million de personnes ressortissantes des ex-colonies et avec la paralysie du pouvoir d'absorption de la force de travail portugais par les économies européennes, la situation s'altéra profondément (SILVA) (33).

Le taux de retour des émigrés portugais commença à augmenter dès 1972, arrivant en 1975 à une valeur de 7,1%, ce qui correspond à un chiffre de 38,371 individus, dans cette seule année (ALPIARÇA) (34). En même temps, l'émigration légale diminue presque de la moitié entre 1974 et 1975. Au total, en ce qui concerne l'émigration (légale et clandestine), on a constaté une

diminution de 110.000 en 1973, 64.000 en 1974, et 35.000 en 1975.

Dans les familles ce fut, en partie, la coupure, les secousses, des valeurs d'autorité où l'unité qui jusqu'alors se maintenait sous la façade officielle diffusée et maintenue par le contrôle de la société et par le régime politique. Le divorce entre conjoints unis par le mariage catholique fut finalement permis (Février de 1976) (ZENHA) (35).

D'une part, dans une première phase, les classes économiques élevées (et la moyenne bourgeoisie elle-même) dont les intérêts se trouvaient liés à ceux de l'ancien régime, se trouvèrent contestées par l'évolution politique, et ont vu leur conditions et leurs privilèges remis en cause.

D'autre part, on assista, dans les premières années après la Révolution, à une hausse généralisée du pouvoir d'achat dans les classes basses et moyenne-basses, ce qui - compte tenu des niveaux très bas de départ - ont eu surtout des conséquences dans l'augmentation des dépenses relatives à la satisfaction des besoins primaires, notamment l'alimentation et l'habillement.

On assista à une diminution des disparités salariales (SILVA, LEITÃO) (36) entre les sexes, entre les divers secteurs et régions et au-dedans de chaque secteur d'activité. Ceci résulta, soit des revendications des travailleurs, assurées dans les contrats collectifs de travail, soit par des mesures légales telles que le gel des salaires et la fixation de salaires moyens et maximum.

E.2. - Une crise sociale transitoire

Dans ces premières années on a, en général, mieux vécu, mais cela n'a pas correspondu à une amélioration de la situation économique et financière du Pays, qui, au-delà des changements sociaux que l'économie a dû supporter à la suite des altérations politiques qui se sont produites (et particulièrement de l'indépendance des colonies), a subi l'impact de la crise mondiale. La balance de paiements présente alors des déficits agrandis, les recettes du tourisme et les envois monétaires des émigrés baissent et le taux de l'inflation absorbe lentement les augmentations de salaires (qui, dans quelques secteurs, dès 1977, viennent à être soumis à des plafonds de croissance).

Le Tableau I.6, suivant, cherche à traduire, par quelques indicateurs, l'évolution de l'économie portugaise de 1973 à 1978.

Le retour massif des résidents des anciennes colonies (CLAUSSE) (37), la démobilisation militaire et - facteur non négligeable - l'affaiblissement des courants migratoires vers l'étranger imposée par les pays d'arrivée, ont créé un plafond démographique.

E.3. - L'altération de la structure démographique

Ce plafond démographique semble significativement différent de celui de la période précédente. L'insuffisance de la statistique ne

TABLEAU I 6

INDICATEURS MACROECONOMIQUES
1973 - 1982

INDICATEURS	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983
Balances de paiement (% du PNB)	- 7	- 15	- 12	- 13	- 15	- 12	- 10	- 14	- 20	- 20	- 14
Taux de croissance du PNB (%)	11,4	1,8	- 4,0	7,0	4,5	3,4	6,2	4,1	0,8	3,2	- 0,3
Recettes du tourisme (m US \$)	322	260	101	182	268	431	695	859	777	609	591
Les remises des émigrants (m. US \$)	1 081	1 055	821	907	1 174	1 671	2 455	2 931	2 832	2 599	2 151
Consommation (% PIB)	84	92	97	94	90	90	81	81	84	83	84
Investissement (% PIB)	20	18	16	16	27	29	27	30	33	33	31
Exportations (% PIB)	26	22	19	18	18	20	27	29	26	25	30
Taux d'inflation émigrés (%)	12,9	25,1	15,3	21,1	27,3	22,1	24,2	16,6	20,0	22,4	25,5

SOURCE: SRIRAM; SHAHID (A) "Portugal e a CEE: Emprego e Implicações", in Desenvolvimento Económico Português num Contexto Internacional de Mudança, IED.

permet pas une analyse rigoureuse et détaillée de ce nouveau contexte. Au-delà d'un accroissement de la population globale, il est possible d'avoir l'intuition d'un ralentissement dans les rythmes de vieillissement de la population rurale et du dépeuplement de ces zones (fixation de ressortissants des anciennes colonies, moindre volume de conscription, retour des émigrés et surtout diminution de l'émigration), une diminution du taux de féminisation, enfin, une distribution régionale plus équilibrée, par âges et par sexes de la population (ESTEVEs) (38).

TABLEAU I 7

EVOLUTION DE GROUPES CLES DE POPULATION

GROUPES DE POPULATION	1960	1970	1981
Population résidente	100	97	113
Population active avec profession	100	96	118
Pensionnaires	100	202	1 652
Retraités	100	260	1 401
Chômeurs	100	111	360
Étudiants avec plus de 15 ans	100	226	330
Domestiques	100	108	66

SOURCE: Ferrão, (J) "Recomposição social e estruturas regionais de classes" (1970-81) in Análise social N^{os} 87-89, 1985, p.567

TRAITEMENT: Évolution par indices relatifs à l'année 1960 (indice 100)

55

Pendant que la population portugaise baissait de 2,5% de 1960 à 1970, de 1970 à 1981 elle a grandi de 13,6%.

Mais, s'il en est ainsi, il semble que nous soyons (une fois de plus, car c'est une constante historique portugaise) dans une situation de «surpeuplement».

Nos taux de chômage, l'augmentation du commerce de rue et la sous-occupation avec laquelle on est confronté tous les jours, semblent le confirmer (FERRÃO) (39).

La forte expansion qu'ont eue dans ces années, les groupes sociaux non directement liés à la production n'est pas négligeable (Tableau I,7)

La situation de la jeunesse portugaise - à cause des altérations constatées dans l'économie et dans la société, traversa (et traverse encore) dans la période post-révolutionnaire des difficultés croissantes au niveau de l'éducation (difficultés d'entrée dans l'Université dues au «Numerus Clausus», inadaptation du système éducatif, etc.) au niveau de l'habitation (crise du bâtiment) et de l'emploi (Tableau I,8), points qui seront développés dans la Deuxième Partie, de ce travail.

CONCLUSION;

La structure socio-économique portugaise a été fortement affectée dans les années de la Révolution, 1974/75.

Si le changement n'a pas donné une grande amélioration du niveau de vie à la majorité de la

TABLEAU I 8

INDICATEURS DE SITUATION DE LA POPULATION JEUNE

EN MILLIONS

INDICATEURS	ANS	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981
1. Population résidente		8 650	8 947	9 124	9 168	9 204	9 339	9 424	9 496
2. Population active		3 853	3 957	4 096	4 107	4 157	4 251	4 303	4 269
3. Population sans emploi		99	230	295	321	324	282	271	269
4. Habitations (construites)		44	46	34	32	37	38	39	39
5. Mariages		77	97	96	86	77	74	69	—
6. Taux de mariages (%)		9,0	10,7	10,5	9,4	8,3	7,9	7,4	—
7. Jeunes (15-24 ans)									
7.1. Total		1 542	1 572	1 614	1 608	1 615	1 628	1 761	1 869
7.2. Pourcentages relatifs à la population résidente		17,8	17,6	17,7	17,5	17,5	17,4	18,7	19,7
7.3. Jeunes avec un emploi		909	930	921	862	856	887	974	1 062
7.4. Pourcentage des employés relatif au total des jeunes (%)		58,9	59,2	57,1	53,6	53,0	54,5	55,3	56,8
7.5. Jeunes sans emploi		59	122	178	202	198	162	153	163
7.6. Pourcentage des jeunes sans emploi relatif à la population sans emploi (%)		59,6	53,0	60,3	62,9	61,1	57,4	56,5	60,6
7.7. Jeunes dans le service militaire		182	96	53	57	55	61	70	79

SOURCE: Anuario Estatístico 1980 INE (pour le Portugal Continental)
Inquérito Permanente ao Emprego 1974/81 INE (pour le Portugal Continental)

population à long terme, en ce qui concerne les mentalités et la participation civique, le changement est fort accentué; l'explosion des revendications de la part des travailleurs (salaires et participation dans la gestion des entreprises); la fixation du SMIC national (fixé en Mai de 1974, il affecta plus de la moitié des travailleurs); la réduction des horaires de travail et l'altération dans les lois du travail (loi contre les licenciements); la généralisation du 13ème mois de salaire et le mois de vacances.

Le mouvement du 25 Avril de 1974 peut être interprété comme un point de rupture politique, source de transformations de la structure du pouvoir économique, avec une vaste convergence contradictoire des intérêts de classe.

Les structures du pouvoir économique, politique et militaire ont été durement atteintes, mais, en même temps, avec une grande indéfinition politique.

L'économie portugaise a des problèmes structuraux qui tiennent surtout, à une insuffisante articulation entre les grands secteurs de l'activité économique, en plus de grandes disparités régionales.

Dans l'après-25 Avril, la société portugaise se trouva atteinte d'une absence d'orientations, avec les préoccupations des gouvernants centrées sur le niveau économique dans la lutte contre le déficit extérieur du secteur public. Les politiques successives d'austérité, de moindre consommation pour un plus fort investissement n'ont pas tenu compte de la lutte contre les inégalités et l'augmentation du bien-

être social auquel la majorité de la population aspirait.

Les politiques sociales orientées vers ce but étaient d'ailleurs les principaux objectifs exprimés dans les programmes politico-partisans des premières années de la Révolution d'Avril.

L'effondrement de l'état, l'explosion de tensions longuement accumulées, la dynamique anti-capitaliste déchaînée dans les premières années de la Révolution d'Avril, n'ont pas débouché sur un projet national suffisamment créatif, mobilisateur et agglutinateur de la population. Le processus de développement a continué la concentration du développement économique, social et éducatif dans la bande littorale, délaissant les zones intérieures, renforçant les inégalités historiques dans l'accès aux bénéfices apportés par le progrès en général. Comme l'a dit Mário MURTEIRA *"la crise des dernières années de la société portugaise, se manifeste aujourd'hui dans la tentative de reconstruire un modèle capitaliste d'accumulation dépendante, sacrifiant la consommation des couches inférieures et moyenne (en termes de rendement) de la population en soumettant le problème du chômage à celui de la suppression du déséquilibre profond de la balance commerciale, et, en conséquence, à celle des paiements ,*

Le Portugal est encore aujourd'hui, quoique moins qu'hier, un Pays hors du centre de l'Europe développée. Il est aussi, encore, une *"promesse non accomplie"*, comme le disait António SÉRGIO. (41) Un Pays donc, indéfiniment différé et ajourné.

La complexité de nos problèmes récents et leur forme spécifique pourra mieux être saisie si on prend en compte la presque simultanéité entre la crise mondiale et l'éclosion du mouvement révolutionnaire du 25 Avril de 1974; si l'on se rend compte qu'à partir de ce moment - déjà en

plein reflux du développement européen - on a dû redéfinir les relations marchandes jusqu'alors puissamment affectées par la composante coloniale; si, pour en finir, on considère que nous avons dû insérer socialement plus d'un demi-million de ressortissants des ex-colonies et absorber les excédents militaires à la fin de la guerre, quand partout dans les autres pays commençait le chômage prolongé.

Alors que la crise actuelle a atteint quelques pays au moment où les potentialités des modèles respectifs de développement industriel semblaient épuisées - à la veille de la «Société post-industrielle» - au Portugal le niveau de satisfaction sociale obtenu pendant la phase d'expansion économique nous a laissé bien loin encore des niveaux de l'Europe Occidentale et des aspirations de la population.

NOTES DU PREMIER CHAPITRE

1. DRAIN (M), 1964, Géographie de la Péninsule Ibérique, Paris, PUF, pp. 68.
2. Dans un texte récent, Boaventura de Sousa SANTOS caractérise la "société portugaise comme une société intermédiaire, société demi-périphérique, quoique les paramètres de cette caractérisation soient rarement rendus explicites" SANTOS (B), 1985, "Estado e Sociedade na Semi-periferia do sistema mundial: o caso português", in Análise Social, Revista do Instituto Ciências Sociais, nº 87, 88, 89, p. 869.
3. Cette expression est devenue courante pour désigner les siècles précédant la Révolution Industrielle et la Révolution Française, mais postérieurs à l'Âge Feodale désignée à la rigueur. Cf. Magalhães GODINHO (V), 1975, Estrutura da Antiga Sociedade Portuguesa, Lisboa, Arcádia, 316 p.
4. Ibid. p. 166:
5. L'émigration portugaise a constitué, à travers les siècles une constante de la démographie nationale.
On a eu un premier mouvement d'émigration qui s'inscrit dans le phénomène des Découvertes et qui participe à sa dynamique. On peut dire que dans l'expansion maritime se trouve la racine, non seulement de l'émigration portugaise mais européenne
L'étude de l'émigration portugaise ne peut pas être faite avec un rigueur raisonnable qu'à partir de 1886, quand les statistiques commencent à avoir quelques précisions. Dans les dernières années du XIX^{ème} siècle on peut estimer à peu près à 20.000 le nombre de personnes qui abandonnent le Pays chaque année.

De nos jours et, en ce qui concerne notre période d'étude, il faut souligner que, dès le milieu de la décade

des années 50 jusqu'au commencement de celle de 70, pendant que le centre de l'Europe fonctionne comme centre d'attraction démographique, le Portugal fournit la force de travail nécessaire au développement industriel européen. Cf ESTEVAO (L), 1968, Para um estudo da População Portuguesa, polycopié.

6. DRAIN (M), op. cit. p. 119.
7. DIAS (J), 1961, Ensaio Etnológico, Lisboa, Junta de Investigações do Ultramar, 198 p.
8. Ibid., p. 106.
9. BIROT, s. d., Portugal, Lisboa, Livros Horizonte, 229 p.
10. SILVA COSTA, 1969, Portugal País Macrocefalo, Lisboa, Europa América.
11. SEDAS NUNES, 1964, Portugal Sociedade Dualista em Evolução, in Análise Social n° 7, 8, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais.
12. Présentement (1981) la densité moyenne du Pays est de 107 hab/Km² avec des écarts qui vont de 748 hab/Km² à Lisboa (501, en 1960) et 648 à Porto, jusqu'à 18 dans le district de Beja. Les déséquilibres se sont après fortement accentués. Les zones rurales ont été doublement frappées par l'émigration et par l'exode vers les aires métropolitaines de Lisboa et de Porto, avec un maximum d'intensité de 1960 à 1974. cf. NAZARETH, (J.M.), 1985, "A Demografia Portuguesa do século XX: principais linhas e transformação" in Análise Social", n° 87, 88, 89, I.S.C.
13. RIBEIRO (Orlando), 1963, Portugal o Mediterrâneo e o Atlantico, 2^{ème} éd., Lisboa, Sá da Costa.

14. Ibid. pp. 8, 9.
15. COSTA COSTA, op. cit.
16. Par analogie avec la célèbre phrase "Paris et le Désert Français".
17. Portugal a adhéré à l'AELE (EFTA), en 1959.
18. ROMÃO (A), 1983, Portugal face à CEE. Uma avaliação global do processo de integração económica 1969/80, Lisboa, Livros Horizonte.
19. Le pourcentage du contingent militaire par rapport à la population active est passé de 0,7 en 1960 à 4,4 en 1965 et 6,2 en 1970. cf. ROCHA (Edgar), 1980, "Portugal anos 60: crescimento económico acelerado e papel das relações com as colónias", in Análise Social nº 51, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais.
20. Ibid., p. 19.
21. L'impact (que la censure imposée ne pouvait pas matériellement contrôler) dans le déblocage des mentalités (et peut-être sous l'influence diffuse de l'opposition au régime) provoqué par la télévision au Portugal, doit être souligné. cf. à ce sujet, MARTINS PEREIRA (J), 1971, Pensar Portugal Hoje, Lisboa, D. Quixote, 165 p.
22. Conférence tenue en 27, 28 et 29 Avril 1983 dans le I.S.E., Lisboa, sur le thème Evolução e Perspectivas de Transformação da Economia Portuguesa, polycopié, p. 120.
23. ROMÃO (A), op. cit. Q3 VIII.
24. Ibid., Q3 XXI.
25. PARDAL (Luis António), 1983, "Enseignement et Economie — enseignement et développement économique, la planification éducative", Communication au Séminaire tenu à Avei-

ro sur la "Democratização do Ensino", Aveiro, OCDE.

26. FIGUEIREDO (C) et al, 1985, "Especialização Internacional, Regulação Económica e Regulação Social, Portugal 1973/1983 in Análise Social nº 87, 88, 89, Lisboa, Revista do I.C. Sociais pp. 437-473.
27. in Conferência, I.S. E., op. cit. p. 1096.
28. SILVA (Manuela) et al, 1979, Employment and Basic Needs in Portugal, in International Labour Office, Genève, p. 80.
29. in 2ª Conferência Internacional Sobre Economia Portuguesa, 1979, Fundação C. Gulbenkian, Lisboa, p. 105.
30. ROCHA (Edgar), 1977, Portugal Anos 60; Crescimento Económico Acelerado e papel das relações com as colónias, in Análise Social, Lisboa, Rev. G. Inv. Sociais, Vol. XIII, nº 51.
31. PEREIRA MOURA, 1969, Por onde vai a Economia Portuguesa ? Lisboa, D. Quixote, 2ª Ed.
32. Ibid., p. 67.
33. Seminário internacional sobre o desenvolvimento económico português num contexto internacional de mudança, 1981, Lisboa, Moraes Editores I.E.D., p. 28.
34. cf. ALPIARÇA (João Cidade), 1983, "Formação e Preparação dos Jovens para a vida activa" communication in Seminário de Aveiro, A Democratização do Ensino, polycopiê, p. 11.
35. ZENHA (Salgado), Ministre de la Justice à cette époque a introduit la légalisation du divorce sur laquelle, déjà sous le régime Salazariste, il s'est prononcé en plusieurs occasions. cf. O Tempo e o Modo, O Casamento, 1969, Lisboa, Moraes, pp. 230-234.

36. SILVA (M), SANTOS (A), 1980, Rendimento e Riquezas Desiguais, Lisboa, Moraes I.E.D., 98 p.
37. SILVA (M), AMARO (R), CLAUSSE (G) et al, 1984, Retorno, Emigração e Desenvolvimento Regional em Portugal, Lisboa, Cadernos IED, 287 p.
PIRES (R) et al, 1987, Os Retornados, Um Estudo Sociológico, Lisboa, I.E.D., 208 p.
38. ESTEVES (C) et al, 1982, Report on regional disparities and regional problems in Portugal, I.E.D., polycopiê, p. 26.
39. FERRÃO (J), 1985, "Recomposição Social e Estruturas Regionais de Classes" in Análise Social nº 87, 88, 89, Lisboa, Revista I. S. Sociais, p. 567.
40. MURTEIRA (Mário), 1979, Desenvolvimento, Sub-Desenvolvimento e o Modelo Português, Lisboa, ed. Presença.
41. cf. SERGIO (Antônio), 1978, Introdução Geográfico-Sociológica à História de Portugal, Lisboa, clássicos Sã da Costa, 4ª Ed., 245 p.

DEUXIEME CHAPITRE

LES POLITIQUES EDUCATIVES DANS LA PERIODE 1968-1982

CHAPITRE II - LES POLITIQUES EDUCATIVES DANS LA PERIODE 1968-1982

INTRODUCTION:

Nous avons caractérisé, dans les dernières pages, quelques aspects de la société portugaise dans les années soixante et nous avons essayé de tracer son évolution dès lors jusqu'à nos jours. C'est dans ce cadre qu'ont été pensées, projetées et caractérisées les politiques éducatives qui seront décrites dans ce chapitre. Nous n'avons pas développé le thème des relations entre la société, l'économie, la culture et l'éducation. Mais, naturellement, il devient indispensable de les avoir présentés à l'esprit si on veut comprendre la raison des diverses politiques éducatives.

On ne peut pas oublier aussi la nature de l'état et le rôle qu'il a joué dans le Pays, parmi les forces sociales de la société. Parallèlement, on ne doit pas oublier les dépendances et les influences extérieures auxquelles le Portugal a été soumis dans les phases principales de son histoire récente; certaines ont permis au Pays une grande perméabilité, d'autres ont renforcé l'isolationnisme traditionnel. Mais le Portugal s'est toujours maintenu un Pays semi-périphérique de l'Europe.

A - L'HERITAGE IDEOLOGIQUE

A.1. - Les idées libérales et républicaines

Le Portugal a été depuis le XVIIIème siècle marqué par une forte dépendance de l'Angleterre du point de vue économique. Toutefois, politiquement et culturellement le Pays a été toujours lié à la France. Il faut rappeler que le modèle selon lequel la bourgeoisie portugaise a assumé les responsabilités historiques d'imposer l'état libéral est d'origine française. Ce modèle a été adapté, dans la Péninsule Ibérique, par les rythmes et les caractéristiques propres aux classes bourgeoises Portugaise et en Espagnole. Les structures sociales ne se situaient pas au même niveau de développement que celles des autres pays de l'Europe à ce moment là. La bourgeoisie disposait de plus de force idéologique que de pouvoir réel. Par conséquent, on a vérifié, non seulement un retard déjà connu (la révolution libérale portugaise date de 1920), mais aussi une certaine détérioration du modèle original français. Les difficultés d'implantation au Portugal du système d'enseignement originaire de la Révolution Française, s'inscrivent dans cette situation (SERRÃO) (1).

Pendant plus d'un siècle le système éducatif portugais, avec ces racines, a traversé des crises, des révolutions, des régimes politiques et des conjonctures économiques et sociales diverses et a connu des progrès et des régressions. Il a été aussi l'objet de réformes et

de contre-réformes. Mais, de toute façon, il semble légitime de conclure, en synthèse, avec Joel SERRÃO: *"qu'en dépit des inflexions politico-sociales du Portugal contemporain, elles n'ont pas empêché la structuration du système d'enseignement, laquelle, bien qu'à des rythmes divers, a été toujours faite dans le même sens, parce que, en dernière instance, elle était conditionnée par la bourgeoisie (ou par les bourgeois) de la société globale de notre Pays".(2)*

La recherche historique permet de détecter d'autres aspects; la pénurie des moyens financiers associés à l'éducation et, en relation avec elle, l'existence de carences permanentes structurelles de personnel et d'installations. Ceci étant lié au retard chronique dans lequel le Pays a vécu renforce ce retard, selon un cercle vicieux difficile à détruire.

Un fossé s'est toujours creusé entre l'idéologie et les bonnes intentions, et un autre entre la pratique et les réalisations. Cela explique sûrement qu'*"en faisant un clin d'oeil rétrospectif à l'éducation au Portugal nous trouvons un curieux mélange de précocité et de frustration"* (STOËR) (3).

Enfin, il est aussi important de faire référence à une autre caractéristique certainement plus marquante dans le système éducatif portugais que dans celui des autres pays: le centralisme éducatif. Par centralisme éducatif on veut signifier l'imposition systématique par la ville au pays rural, des modèles, des valeurs et des contenus, que le système véhicule. Plusieurs fois, comme dans les campagnes d'alphabétisation qui devaient apporter la «lumière» du savoir aux paysans, on trouve un esprit «missionnaire» du

centre (urbain) vis-à-vis de la périphérie (rurale).

Cette caractéristique centraliste s'est étendue aussi jusqu'à 1974 à l'empire colonial où on devait suivre les programmes scolaires de la «Mère Patrie».

A.2. - L'idéologie nationaliste du «Estado Novo»

Le «Estado Novo» nouveau régime politique implanté au Portugal à la suite du coup d'état militaire du 28 Mai 1926, n'a pas cherché, tout de suite, à détruire le système éducatif reçu de la première République. Il se contenta de s'en servir dans le but de mettre en place son idéologie. Il faut rappeler le contexte socio-économique de cette époque. La société rurale était le secteur où le régime trouvait une partie importante de ses soutiens et l'esprit conservateur de la classe politique prédominante. Cela peut nous faire comprendre pourquoi, parmi les détenteurs du pouvoir, un débat s'est entamé à cette époque-là au sujet de l'alphabétisation de la population. Il y avait encore dans les années 30, des gens qui considéraient préférable de laisser le peuple tel quel, avec sa «bonté naturelle» et obéissante, car on risquait beaucoup en leur apprenant les premières lettres comme si elles étaient une «source de mal».

Cependant, les valeurs fondamentales d'entraînement idéologique qui à partir de ce moment vont être mises en vigueur, le seront en rapport avec la nouvelle constitution (1933)

approuvée. Ces principes idéologiques s'identifiaient à la triade: Dieu, Patrie, Famille. Comme Filomena MÓNICA explique pour SALAZAR, l'école *"ne se destinait pas à servir d'agence de distribution professionnelle ou d'évaluation du mérite intellectuel mais, elle servait, surtout, d'appareil d'endoctrinement"* (MÓNICA) (4). Après la guerre, la situation a évolué en fonction des adaptations internes que le régime politique a dû subir et des besoins de l'économie. Dans la première moitié de la décade de 50 a été approuvé le Plano de Educação Popular (Plan d'Éducation Populaire). Ce Plan envisageait l'éducation obligatoire dans l'enseignement primaire, pendant quatre années et une campagne nationale d'éducation d'adultes. A la fin des années 50 et pendant la décade suivante on a porté une attention spéciale sur la formation d'une main-d'oeuvre qualifiée. Parallèlement, la période d'expansion économique mentionnée dans le chapitre antérieur a fait apparaître les exigences de l'industrie en main-d'oeuvre qualifiée et techniciens, dont la formation a été demandée au système éducatif. Le réseau scolaire d'enseignement secondaire public (jusqu'à ce moment concentré seulement dans les capitales de district) a commencé à s'étendre vers les autres villes. Il est intéressant toutefois de vérifier que ce sont les écoles techniques, industrielles et commerciales qui ont été créées d'abord, dans ces localités. La création du "Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-obra" (Fond de Développement de la Main d'Oeuvre) et des "Centros de Formação Acelerada" (Centres de Formation Accélérée), selon le modèle français, était aussi une conséquence de ces exigences-là. On peut référer encore, en confirmant ce qui a été dit

plus haut, que les besoins du développement des secteurs commerciaux et industriels et la priorité donnée à la formation de capital humain dans le Primeiro Plano de Fomento (Premier Plan de Développement) 1953-1958 et dans le Segundo Plano de Fomento (Deuxième Plan de Développement) 1959-1964 ont donné lieu à la construction de nombreuses écoles techniques (DUARTE) (5),

L'exigence de modernisation du système d'éducation et de son adaptation au système de production a conduit à l'élaboration d'une étude du système scolaire portugais, financée par l'O.C.D.E. qui a été intégrée dans le Projecto Regional do Mediterraneo (Projet Régional de la Méditerranée) qui, au-delà du Portugal comprit la Grèce, la Turquie, l'Italie, l'Espagne et la Yougoslavie (6). Le Projecto de Estatutos da Educação (Projet de Statuts de l'éducation) conclu en 1967 par le Ministre Inocêncio GALVÃO TELLES et le projet de loi de la réforme de l'enseignement moyen (1968), préparé à l'époque du Ministre José Hermano SARAIVA, sont aussi les résultats des exigences des secteurs industriels et financiers de cette époque.

A.3. - L'Influence des agences internationales de coopération

Nous avons déjà décrit les influences des mouvements politiques, libéraux et républicains, dans la définition des politiques éducatives au Portugal dans la période qui a précédé l'installation du régime autoritaire. Il faut cependant dire qu'est né alors dans le Pays un

courant de pensée très influent dans le domaine de l'éducation. Des personnalités telles que António SÉRGIO, JOÃO DE DEUS, ALEXANDRE HERCULANO ont marqué (7) fortement les orientations de la politique éducative et de la pédagogie.

Avec l'installation du régime totalitaire et pendant le temps du Gouvernement autoritaire de Salazar, c'est surtout, l'idéologie nationaliste des régimes fascistes (surtout celui de Mussolini) qui a influencé l'éducation.

Vers la fin du Gouvernement de Salazar, et sous la pression des groupes économiques, le Pays a commencé à avoir besoin de s'ouvrir à l'extérieur. L'intérêt manifesté pour l'adéquation du système portugais aux besoins de formation de main-d'oeuvre doit être aussi analysé compte tenu des idées qui, à ce sujet, ont été introduites au Portugal par les organisations internationales, particulièrement par l'O.C.D.E. (8). Cette organisation a reconnu, pour la première fois, l'existence d'une forte corrélation entre l'accroissement économique et la main-d'oeuvre qualifiée. Cela a été exprimé, en 1959, lors de la Conférence sur les *"Techniques de prévision des nécessités futures en matière de personnel scientifique et technique"*, réalisée à La Haye (FONSECA) (9). La réalisation par l'O.C.D.E. aussi à Washington en Octobre 1961, d'une autre Conférence sur *"Les politiques de croissance économique et l'investissement dans l'enseignement"* a eu un impact décisif qui s'est manifesté par la rapide expansion du système scolaire vérifié en Europe, aux États Unis et au Canada pendant les années 60.

Donc: La situation de l'enseignement au Portugal à la veille de la désignation du Ministre

Veiga SIMÃO pouvait se caractériser de la façon suivante;

- Une période plus courte de scolarité obligatoire que celle des autres pays de l'Europe (quatre ans seulement);
- Un grand absentéisme scolaire;
- Un niveau très bas de fréquentation scolaire au-delà de la scolarité obligatoire;
- Une couverture régionale inadéquate du réseau des écoles publiques et une carence d'enseignants qualifiés;
- Un taux de productivité très bas dans presque tous les niveaux du système scolaire;
- Un faible intérêt des étudiants pour les matières du domaine économique;
- Le système d'enseignement était encore mal structuré. Beaucoup de programmes restaient inachevés et on constatait l'inexistence de cours dans les spécialités technologiques.
- La formation professionnelle post-scolaire était cependant insuffisante et, dans la plupart des cas, déficiente.

B - LA PÉRIODE POST-SALAZAR (1968-1974)

B.1. - Le Printemps «Marcellista»

A la fin de 1968, SALAZAR, qui détenait le pouvoir depuis quarante ans, fut remplacé par

Marcello CAETANO à la direction politique du Pays. Professeur universitaire prestigieux, ex- Recteur de l'Université de Lisbonne ayant présenté sa démission de ce poste pendant la grève académique de 1962, Marcello CAETANO était une personnalité politique et universitaire importante du régime, tout en ayant pris une certaine distance vis-à-vis de celui-ci. Sa promotion a été reçue par l'opinion publique avec une certaine expectative politique, mais aussi avec quelques sentiments d'angoisse des secteurs pro-gouvernementaux.

Cette période qui a été appelée plus tard le printemps «Marcellista» (par analogie avec le «printemps de Prague») est ici évoquée parce que nous la considérons significative pour la compréhension de la réforme éducative qui a été proposée et qui a été profonde et même révolutionnaire à cette époque, compte tenu des caractéristiques du régime politique en vigueur.

La faible libéralisation politique qui suivit le changement de Premier Ministre et du leader politique du parti unique (União Nacional) se vit bientôt freinée par les secteurs les plus conservateurs du régime en opposition à Marcello CAETANO. Le choix du Ministre de l'éducation et le début de la préparation de son projet éducatif se situent dans la première phase de libéralisation. En effet, dans la dernière phase, le régime se trouvait bloqué dans tous les secteurs, isolé internationalement et sans soutiens suffisants dans la société civile portugaise. Les conditions de cette libéralisation n'étaient pas créées, car la répression politique était essentielle pour le maintien de l'influence des groupes d'intérêts qui **étaient le support du régime et ne permettaient**

pas l'organisation d'autres partis politiques ni la fin de la guerre coloniale.

La seule possibilité de libéralisation et de modernisation du Pays se présentait à ce moment par le biais d'une réforme du système éducatif. Celle-ci venait aussi à la rencontre des intérêts des secteurs plus modernes de la finance et de l'industrie, mais ses objectifs outrepassaient ces intérêts.

B.2. - La démocratisation scolaire dans un système politique fermé

Cette période historique (1968-1974) a été la fin d'un cycle d'expansion économique et d'accumulation de capital qui a apporté au pays des conditions socio-économiques que jusqu'à nos jours, il n'a pas été possible de retrouver. La réforme de l'enseignement était exigée par cette expansion. Sa concrétisation était aussi possible car il y avait des disponibilités financières.

En résumé nous pouvons situer l'action du Ministre Veiga SIMÃO dans le contexte suivant:

- Elle arrivait après les événements de Mai 1968;

- Elle a fait partie du mouvement général des réformes des systèmes éducatifs auquel l'Europe assistait depuis les années 70;

- Elle se situait à la fin d'une période interne et externe caractérisée par l'expansion économique;

- Elle apparaît comme le résultat des études menées, avec l'appui de l'O.C.D.E., sur le

système d'éducation portugais à un moment où cette organisation, (après les Conférences de La Haye et de Washington déjà citées) avait mis en relief l'importance stratégique et décisive de la formation du "*capital humain*" (équivalent en formation de techniciens qualifiés) pour le développement industriel.

-Elle s'insérait dans une période de transition et de profonde crise académique (GRACIO) (10) et politique que le Pays traversait depuis quelques années.

Veiga SIMÃO était Professeur à Coimbra, ayant fait son doctorat à l'Université de Cambridge, et venait d'occuper la poste de Recteur fondateur de l'Université de Lourenço Marques (aujourd'hui Maputo) au Mozambique (11). Il n'appartenait pas au parti unique et il a eu beaucoup d'occasions d'affirmer des opinions politiques différentes de celles de la plupart des autres membres du Gouvernement. Le profil de l'auteur et de l'acteur de la réforme envisagée pour le secteur de l'éducation doit être pris en considération si on veut mieux comprendre sa pensée et son action.

Le rôle que la politique éducative proposée par Veiga SIMÃO pouvait jouer dans le cadre de la politique globale essayée par Marcello CAETANO était évident: créer une possibilité (ou l'illusion de cette possibilité) de libéralisation du pouvoir politique.

Dans cette situation, on comprend bien que, en Janvier 1970, le Gouvernement tout entier ait déclaré qu'il allait entreprendre la grande,

urgente et décisive bataille de l'éducation» (MACHADO) (13).

L'idée de modernisation du système éducatif et, par là-même, celle de la société portugaise en général se joignait à la conception du facteur moteur de l'éducation dans le processus de développement du Pays. Cette idée convenait aussi aux secteurs économiques plus puissants. Selon Veiga SIMÃO, la démocratisation de l'enseignement signifiait, *"non seulement la reconnaissance que tous, dans une base d'égalité, devaient trouver dans ce système les chemins qui leur assureraient le droit inaliénable à l'éducation, mais aussi la possibilité d'obtenir des qualifications concrètes pour l'exercice d'une profession socialement utile"* (14).

Un autre courant d'opinion politique, qui s'identifiait avec le discours du Ministre, était celui qui voyait l'importance de l'éducation pour dépasser la crise politique et même comme condition de survivance nationale. La crise que le régime traversait et le sentiment d'instabilité de la société concernaient les secteurs les plus évolués des forces économiques et politiques du régime qui ont alors accepté Veiga SIMÃO. Celui-ci était chargé d'une *"tâche pour le futur du peuple portugais, une tâche possible, une condition de survie"* (15).

En accord avec cette analyse de la situation socio-politique un projet de réforme du système éducatif a été préparé. Le 16 Janvier 1973 Veiga SIMÃO a présenté à l'opinion publique le "Projet du Système Scolaire" et un autre document, "Les Lignes Générales de la Réforme de l'Enseignement Supérieur" (16). Ces documents, ne pouvaient être dissociés car les deux comprenaient le caractère global des changements déjà commencés.

par la publication de la réforme des services d'administration du Ministère de l'Éducation, en établissant une nouvelle organisation (Décret Loi 408/71). Les trois documents constituaient les lignes stratégiques visibles et fondamentales du projet éducatif de cette époque.

Il faut en souligner un autre aspect, à cause du caractère singulier du discours politique de cette époque. Le gouvernement, par l'intermédiaire du Ministre de l'éducation, demandait la participation du public dans la discussion sur les réformes proposées. L'analyse des textes, des discours du Ministre et des diplômes légaux met en évidence cet aspect: *"Les réformes passeront des pages du Journal Officiel à celles du livre de la vie seulement si elles peuvent créer un climat d'adhésion publique; et ce climat ne dépend pas uniquement des propos exprimés ou des orientations définies, mais surtout d'une information claire et continue du public, de la participation active des intéressés et du dynamisme indispensable des responsables. De tous et de chacun des citoyens on attend, une contribution décisive pour que puissent s'effectuer la réforme du Ministère et la grande réforme de l'éducation Nationale"*(SIMÃO) (17).

L'appel à une participation à la vie politique était référé aussi, dans plusieurs autres circonstances, par Marcello CAETANO dans sa première phase de libéralisation du régime. Mais le porte-voix de cet appel fut sans doute son Ministre de l'éducation qui affirmait encore en 1971: *"Je demande un dialogue ouvert et sincère ... Le Ministre de l'éducation est ouvert à la collaboration de tous les portugais indépendamment de leurs idées politiques"*. La nécessité de créer autour des réformes un climat d'adhésion constituait sans

doute, une exigence intrinsèque de la réforme, disons même une condition technique de leur concrétisation (19). Mais elle surmontait clairement cette exigence pragmatique (20).

Pourquoi accepter, dans le cadre monolithique du régime, l'expression diversifiée d'opinions dans le secteur de l'éducation et ne pas accepter d'élargir cette pluralité d'expression pour discuter d'autres problèmes nationaux plus graves ? Comme on a déjà référé il s'agissait, à travers l'adhésion à la politique d'éducation, d'obtenir l'appui au régime (21). Mais quel régime ? Quelles étaient les intentions véritables du Gouvernement et de son Ministre de l'éducation ? La réforme du système et son expansion devaient aussi contribuer au développement du Pays dans un contexte de crise. Toutefois, le projet de politique d'éducation se trouvait aussi confronté à la "Question d'Outre-mer". Il y avait une profonde contradiction stratégique entre les secteurs politiques conservateurs et les plus libéraux à l'intérieur du régime. Comment pouvait-on faire la modernisation et la démocratisation du Pays et son intégration dans l'espace économique et politique de l'Europe sans mettre en question la guerre en Afrique ?

De toute façon, il importe de souligner, comme le fait S. STÖER (22), que la réforme éducative a joué le rôle de pivot dans les débats sur le développement et la modernisation du Pays et a pris un caractère de légitimation d'une tentative de restructuration de l'état, qui était entré en crise aiguë à la fin des années soixante.

Le «Projet du Système Scolaire» et les «Lignes Générales de la Réforme de l'Enseignement

Supérieur» ont été soumis au public dont on recueillit les opinions. On a constitué un Secrétariat de la Réforme Éducative pour recevoir les réponses publiques et élaborer un rapport final. Muni de ce rapport, le Ministre a élaboré sa proposition finale qui a été approuvée par le Gouvernement pour être soumise à l'opinion de la Câmara Corporativa (Chambre Corporative) et, finalement, au débat et au vote de l'Assembleia Nacional (Parlement). La Loi Veiga SIMÃO a été promulguée - Loi 5/73 - le 14 Juillet 1973.

Pendant tout ce parcours on a vécu un climat d'émotion politique intense. Il y a eu une forte mobilisation des professeurs, surtout des plus jeunes, qui se sont constitués en syndicats non-corporatifs (RODRIGUES) (23) en profitant de l'ouverture annoncée par le Ministre et sous le prétexte de la discussion de la Réforme.

Toutefois, quelques secteurs de professeurs, de groupes professionnels et surtout des personnalités politiques ont dénoncé le double jeu du régime. Il faut se rappeler qu'au Congrès de l'Opposition Démocratique, réalisé en 1973, la question était posée de la façon suivante: *"la réforme de l'enseignement annoncée par l'actuel Ministre est en contradiction dans les principes proclamés avec les conditions económico-sociales et politiques qui caractérisent la société portugaise actuelle. Tout indique que, par son application, cette réforme ne fera que nier ses principes pour s'adapter aux conditionnements qui la contre-disent, ou pour être totalement sacrifiée dans ses intentions ... Cela veut dire qu'on ne fait pas de critiques des principes de la Réforme, mais que l'on prévoit la perversion qu'elle va souffrir (24).*

Les corrections introduites dans la Câmara Corporativa (Chambre Corporative), qui ont

donné à la proposition un caractère plus technique et modéré, et par l'Assembleia Nacional, ont eu un effet d'«amortisseur» des aspects les plus avancés du projet initial.

A ce propos, S. STOER affirme encore: "... la Réforme telle qu'elle a été votée à l'Assembleia Nacional differe fondamentalement de celle qui a été présentée pour la première fois au public, en ce qui concerne la conception de projet éducatif comme dans sa conception de projet de société. En effet, le ton populiste - qui donnait voix à ceux qui jusqu'alors avaient été officiellement silencieux - si caractéristique de la Réforme de ces premières phases, a disparu graduellement"(25).

B.2. - La Réforme de VEIGA SIMÃO

La Réforme éducative due au Ministre Veiga SIMÃO était soutenue par la Loi 5/73 de 1973. Les aspects fondamentaux de cette Loi étaient les suivants:

- Prolongement de la durée de la scolarité de six à huit ans. Cette période scolaire constituait l'enseignement élémentaire divisé en deux cycles, chacun de quatre ans correspondant aux niveaux de l'enseignement primaire et de l'enseignement préparatoire;
- L'enseignement secondaire, d'une durée de quatre ans, devait être divisé aussi en deux cycles, chacun de deux ans, constituant le cours général et le cours complémentaire;

-La partie du système qui précédait l'enseignement supérieur, c'est-à-dire, l'enseignement élémentaire et l'enseignement secondaire, correspondrait dans le futur à un niveau de scolarité de douze ans, un an de plus que le système scolaire en vigueur jusqu'alors.

Mais, les caractéristiques idéologiques du projet de Veiga SIMÃO se trouvaient énoncées dans le document soumis à l'opinion publique en Janvier 1971.

"Le système d'éducation sera:

-Ouvert, car les candidats peuvent atteindre les degrés plus élevés quelle que soit la voie qu'ils ont suivie et dès qu'ils sont dûment habilités

-Equitable dans le sens où, à une période similaire des études, correspondrait un certificat, diplôme ou degré de désignation similaire qui doit donner des possibilités analogues d'insertion dans la société.

-Diversifié, car il présente des voies extrêmement variées pour atteindre des niveaux égaux de formation.

-Individualisé, car il donne l'orientation et permet une large variété d'options tout au long de la structure proposée en accord avec la vocation et les intérêts de chacun.

-Flexible, parce qu'il supprime les goulots d'étranglement et les restrictions entre les branches scolaires en permettant une mobilité facile entre les divers types

d'études sans répétition inutile de matières."

Au-delà du fait qu'il était la première réforme globale du système éducatif portugais (26), ce projet présentait d'autres aspects importants à souligner:

- L'intégration de l'éducation pré-scolaire officielle dans le système éducatif, bien que sans caractère obligatoire,
- L'élargissement de la durée de la scolarité obligatoire de six à huit ans,
- L'accroissement de la durée de la scolarité non-universitaire (enseignement élémentaire et secondaire) de onze à douze ans,
- La réduction de l'âge d'admission dans l'enseignement primaire de sept à six ans,
- L'abolition de l'examen d'admission à l'enseignement supérieur (bien qu'on admettait déjà l'établissement futur du «Numerus Clausus»),
- La priorité donnée à l'éducation permanente, à la restructuration et à la diversification de l'enseignement supérieur.

Cette Loi, qui a marqué pendant les dernières années la politique éducative portugaise, a été la première expression d'une révision de la Constitution du "Estado Novo" après la période de la Première République. Jusqu'au mois de Juillet de 1986 la seule Loi Cadre de l'éducation approuvée au Parlement, a été la Loi Veiga SIMÃO. Même dans la période révolutionnaire,

après l'approbation de la Constitution de 1975, le support de la vie éducative a été la Loi Veiga SIMÃO.

En effet, ce qui a été voté sur le plan de l'éducation dans la Constitution de 1975 (et dans sa révision de 1980) constitue surtout un ensemble de principes idéologiques de démocratisation du système éducatif qui devaient atteindre les programmes de l'enseignement et les méthodes pédagogiques. Mais le Parlement a laissé pratiquement inaltérée la structure organique du système éducatif. Quelques mesures de changement structurel qui ont été introduites après la révolution dans le système d'enseignement, étaient présumées déjà dans leur majorité dans la Loi Veiga Simão et dans les expériences pédagogiques qui ont été réalisées pendant cette période.

C - LA PERIODE REVOLUTIONNAIRE DU 25 Avril

C.1. - La légitimité révolutionnaire

En Avril de 1974 le totalitarisme qui a contenu pendant un demi siècle l'expression libre des citoyens est écarté par le mouvement révolutionnaire du 25 Avril. Le torrent impétueux et désordonné des mouvements sociaux a tout mis en cause, d'un jour à l'autre. La «Révolution des Oeillets» est, dans un premier temps, une rencontre de chacun avec soi-même et avec les autres, la libération des forces jusqu'alors contenues l'étonnement et l'expression de fierté

d'un peuple, l'espoir, le rêve impossible devenu réalité dans le passage d'une nuit à un nouveau jour.

Avec la libération de la société civile, beaucoup d'aspirations populaires ont pris corps et se sont développées.

Des commissions de locataires, de travailleurs, des syndicats et des groupes populaires les plus divers, émergent rapidement; les partis qui vivaient dans la clandestinité - le Parti Communiste Portugais et le Parti Socialiste, Le Mouvement Démocratique Portugais et quelques groupes gauchistes - s'affirment en plein jour, encore avec leur fragilité. De nouveaux partis se constituent aussitôt, profitant des libertés politiques; le Parti Populaire Démocratique en se réclamant de la social-démocratie, le Parti du Centre Démocratique et Social (Démocrate-Chrétien) et d'autres de l'extrême-droite qui n'ont pas eu de succès sur la scène politique. L'éventail des options partisanses était grand. Presque aucun (même les démocrates-chrétiens) n'a osé mettre en cause directement le modèle socialiste soutenu par les militaires vainqueurs.

Le Mouvement des Forces Armées (27) (MFA) considéré comme le siège du pouvoir légitime était cependant traversé par des clivages et des contradictions qui ont été la cause de beaucoup d'événements politiques. La Junta de Salvação Nacional, constituée par des militaires choisis, gouverne le Pays seulement pendant environ un mois. Jusqu'à Juillet de 1976, date de la désignation du Premier Gouvernement Constitutionnel, se succèdent des Gouvernements Provisoires chacun d'une durée moyenne de quatre mois et demi. Jusqu'à cette époque, il y a eu

trois Présidents de la République (SPINOLA, Costa GOMES et Ramalho EANES). Les insurrections militaires et les coups d'état se répètent; en Juillet et en Septembre 1974 le MFA fait appel à PALMA CARLOS et à SPINOLA, respectivement Premier Ministre et Président de la République; le 11 Mars de l'année suivante le Mouvement se radicalise, décrète la nationalisation des secteurs fondamentaux de l'économie et forme le Conseil de la Révolution. En été de la même année, de forts mouvements de masses dirigés par le Parti Socialiste et appuyés par le secteur militaire modéré déclenchent un processus de contrôle des événements que le Parti Communiste dominait et qui finira avec le Coup-d'état militaire du 25 Novembre et l'ascension au pouvoir du secteur militaire modéré. Le 25 Avril 1976 est promulguée la Constitution du Pays et, entre temps, se réalisent les premières élections législatives pour la Présidence de la République.

Mais où se trouvait vraiment le pouvoir dans cette période-là ?

Jusqu'au 25 Avril 1976 toute la légitimité résidait dans le Mouvement des Forces Armées (et après Mars 1975 dans le Conseil de la Révolution). La relation entre les Forces Armées et le pouvoir des Gouvernements nommés n'était pas toujours claire.

En outre, les pressions de la société civile et la structure de l'Administration Publique héritée du régime antérieur constituaient des facteurs d'influence puissants dans la décision politique.

Nous rappelons de nouveau l'issue des mouvements sociaux depuis le 25 Avril 1974 au Portugal. Les manifestations des syndicats, des

professeurs, des associations d'étudiants, des mouvements populaires informels (plusieurs fois spontanés, sans contrôle) et des partis politiques ont joué un rôle fondamental dans la rupture des structures socio-politiques. Par contre, ces mouvements sociaux, dans cette première phase, ont effacé les frontières entre l'État et la société.

De toute façon le centre de gravité du pouvoir se trouvait clairement dans la gauche politique et le socialisme (implicite dans le terme le «modèle de l'Est et le Tiers-mondisme», employés souvent dans les discours politiques de cette époque) constituait le projet que l'on n'osait pas contester (même les partis les plus à droite).

C.2. - La rupture du système éducatif

L'instabilité politique de la période révolutionnaire a eu des répercussions dans le secteur éducatif. L'analyse de la filiation partisane des membres du Gouvernement (Ministres et Secrétaires d'État), qui ont été chargés du Ministère de l'Éducation dans cette période-là est décrite dans le tableau suivant (28)

Les personnalités sans filiation partisane et les militaires se positionnaient généralement dans l'aire politique du Parti Socialiste ou de sa gauche. L'analyse de ce tableau nous donne une idée claire de l'orientation idéologique des principaux détenteurs du pouvoir de décision politique dans l'éducation. Les directives fondamentales de la politique éducative et ce qu'on a fait de positif

ou de négatif durant ces deux années se doivent en grande partie à ces secteurs idéologiques. Toutefois, l'action a été toujours conditionnée par l'activité des structures syndicales, des organismes d'étudiants et par l'appareil de l'État.

TABLEAU I.A

INFLUENCES POLITIQUES DANS L'ÉDUCATION

(Ministère de l'Éducation dans les Gouvernements Provisoires)

Positionnement Politique Gouvernements	Militaires	Independants	PCP et MDP	P S
I Gouvernement	—	3	2	—
II Gouvernement	—	3	1	1
III Gouvernement	1	1	3	1
IV Gouvernement	2	—	3	1
V Gouvernement	2	—	2	—
VI Gouvernement	2	2	1	—
T O T A L	7	9	12	3

Quelques mesures prises, à cette époque, peuvent d'ailleurs être interprétées dans le contexte des stratégies de prise du pouvoir suivies par les différentes forces politiques. L'oeuvre législative produite en matière éducative a été orientée, fondamentalement, pour démolir les structures de support de l'idéologie du régime antérieur.

Cependant, d'une façon générale, on n'a pas fait des lois de réforme profonde car la vie quotidienne de l'administration scolaire, au niveau ministériel et au niveau de l'école, a été complètement absorbée par la résolution des problèmes quotidiens.

Dans un premier temps, pendant que le Gouvernement était assuré par la Junta de Salvação Nacional (jusqu'au 15 Mai 1974), la préoccupation a été, naturellement, comme on l'a déjà dit, celle de la démolition des pièces idéologiquement les plus importantes de l'appareil fasciste. On assistait aussi à l'exonération des recteurs, des vice-recteurs et d'autres dirigeants d'écoles Supérieures, tous les Directeurs Généraux d'autres établissements d'enseignement ont été remplacés par des commissions élues démocratiquement. (29).

Le Programme du Premier Gouvernement Provisoire (30) en matière d'éducation, devant le tourbillon social existant, n'est plus qu'un programme de bonnes intentions. Par contre, les mouvements d'étudiants, face à la faiblesse du pouvoir, ont réussi à obtenir (en 1973/74) des facilités extrêmes de passage d'année (on les a appelés «passages administratifs», sans soumission à des examens), surtout dans les années terminales de l'enseignement secondaire et de l'enseignement

supérieur. Mais ce sont les problèmes d'administration courante du système qui ont occupé les nouveaux responsables de l'éducation. En effet, un volume énorme de décrets-lois et d'arrêtés ministériels visant les problèmes de gestion du personnel enseignant a été produit sous la pression des syndicats. C'était toutefois une législation précaire qui a dû être rectifiée - signe du manque de temps pour l'étude convenable des problèmes et du climat de perméabilité du gouvernement aux pressions exercées par les mouvements sociaux. En effet, la législation se réfère, en général, à des questions qui font l'objet de pressions politiques ou de revendications des étudiants ou des syndicats (le cas des transformations des instituts moyens en écoles supérieures, la création de nouveaux établissements d'enseignement supérieur, la législation sur professeurs, etc.). En conclusion nous pouvons dire que toutes ces circonstances - précarité des Gouvernements, extrême mobilisation politique des populations, travaux et décisions faits dans un climat de passion politique et la lutte encore forte pour le pouvoir menée par les diverses forces politiques-caractérisaient cette période qui a suivi le 25 Avril.

C.3. - Les changements dans le système éducatif et la dynamique sociale

En dépit de la lutte pour le pouvoir que nous venons de décrire, on est arrivé à faire des changements profonds dans le système éducatif, indispensables pour introduire une politique

éducative démocratique. Parmi ces changements nous soulignons les suivants;

- Les contenus de l'enseignement ont été profondément modifiés par les "nettoyages" de tous les programmes scolaires, des éléments qui véhiculaient l'idéologie politique du régime déposé;
- La gestion démocratique a été introduite dans les écoles de l'Enseignement Supérieur à travers l'élection directe de leurs directeur et par la participation à la direction de représentants des professeurs, des fonctionnaires et des étudiants,
- L'unification des deux branches (le lycée classique et les écoles techniques professionnelles) de l'enseignement secondaire général (7ème, 8ème et 9ème années de scolarité);
- On a structuré l'enseignement primaire en deux phases, chacune avec deux années scolaires en substitution du régime de quatre classes qui existait jusqu'à cette époque;
- On a institué le régime de co-éducation dans tout le système scolaire,
- Les écoles de formation des professeurs primaires (Escolas do Magistério Primário) ont subi aussi une réforme immédiate, qui a modifié les programmes et a accru la durée des cours d'une année,
- On a modifié le statut des professeurs, par l'augmentation des salaires et la reconnaissance du droit aux professeurs provisoires de recevoir des salaires pendant les douze mois de l'année;

- Le mouvement de participation des populations à la vie des écoles a été appuyé ainsi que les expériences d'ouverture des écoles sur la Communauté;
- Une première tentative d'arrêt du flux des étudiants pour l'université a été faite par l'introduction d'une année de Service Civique comme année intercalaire.
- Les Instituts Industriels Commerciaux et Agricoles, qui jusqu'alors constituaient l'enseignement moyen, et les écoles d'éducation physique ont été intégrés dans l'enseignement supérieur;
- On a créé les écoles Supérieures de Médecine Dentaire (Lisboa et Porto), les Instituts Universitaires des Açores et de Madeira et l'Institut des Sciences Biomédicales.

Tous ces changements de la vie scolaire et des structures éducatives sont liés à la dynamique sociale, provenant de la révolution politique. Nous pouvons noter - au-delà des actes législatifs ou d'autres mesures de décisions politique - la force de cette dynamique sociale à cette époque-là. Nous nous référons notamment à la capacité d'initiative et de réalisation démontrée par les populations. Une étude de recherche sur cette dynamique n'a pas été encore faite. Nous connaissons seulement, un peu partout dans le Pays, les résultats de ces mouvements - plus ou moins spontanés - des populations, des professeurs et des étudiants, souvent très peu contrôlés par les partis politiques. Le dynamisme social correspond, dans le secteur de l'éducation,

à la dynamique de la révolution soutenue par le programme et l'esprit des forces armées (31),

Au-delà de cette action populaire et, même en opposition à celle-ci, il faut faire une référence aux Campanhas de Dinamização Cultural (Campagnes de Dynamisation Culturelle), créées par le Mouvement des Forces Armées, ayant comme but la promotion de l'éducation et de la culture des populations adultes de la campagne. Ces campagnes de «type missionnaire» (du centre urbain vers les périphéries rurales), ont été, par quelques-uns, assimilées à l'action des mouvements de libération des colonies que les forces armées connaissaient de près. Pour eux-mêmes, il s'agissait de la promotion d'«une seule culture», qui «naît du peuple» (32) ou d'un besoin de préparer rapidement les groupes populaires plus éloignés des villes, pour préparer un nouveau coup d'état plus radical (CORREIA) (33). D'autres considèrent que ces campagnes semblaient, en beaucoup de leurs aspects principaux, être encadrées en théorie, et modelées dans la pratique, par les expériences acquises par les actions précédentes d'alphabétisation urbaine, (34). De toute façon, il semble qu'elles n'ont pas trouvé l'adhésion populaire attendue par les responsables: *"elle était une campagne qui utilisait des hélicoptères et voitures blindées pour «enseigner» la démocratie au peuple et qui n'a fait que créer de la résistance et la méfiance populaires devant le MFA."* (SOUSA, MARTINS) (35).

D - LA PERIODE DE STABILISATION DEMOCRATIQUE (1976-1982)

D.1. - La légitimité démocratique

Après le 25 Novembre 1975, le centre de gravité du pouvoir politique se déplace un peu vers le Centre. Un projet politique se développe, fondé sur la démocratie politique pluripartisane et parlementaire, après les élections législatives (Avril 1976) et présidentielles (Juin 1976). Les premières ont été gagnées par le Parti Socialiste (35% des votes); les secondes par le Général Ramalho Eanes, le vainqueur des événements militaires du 25 Novembre. De cette date jusqu'à la désignation du Premier Gouvernement Constitutionnel (Juin 1976) formé par des membres du parti majoritaire, on a traversé une période de transition irréversible. L'Etat reprend du pouvoir et les forces de l'extrême gauche, soumises, ne cherchent qu'à tenir des positions conquises dans la première partie de la Révolution, avec de moins en moins de succès.

La «légitimité» ne siège plus, dès alors, dans le Mouvement des Forces Armées, mais dans les organes de souveraineté librement élus. La «légitimité révolutionnaire» cède le pas à la «légitimité démocratique».

La Constitution de la République, promulguée le 20 Avril 1976, fut conçue et discutée dans sa majeure partie, quand le modèle socialiste de société constituait le «projet intouchable». Les partis de gauche après son approbation, la considèrent comme «la plus progressiste de l'Europe». Mais ce modèle de

société se montrait alors «peu ajusté» au nouvel équilibre des forces qui détenaient le pouvoir. (36).

Dans le domaine de l'éducation, la période révolutionnaire avait provoqué, comme on l'a dit plus haut, une très grande mobilisation des élèves et des professeurs, et avait permis quelques transformations dans le système éducatif. Mais elle fut aussi à l'origine d'une grande instabilité dans les institutions scolaires et d'une désorganisation généralisée dans l'administration du système. Par ailleurs, le système avait été l'objet de plusieurs modifications introduites par les divers gouvernements provisoires (37). Ce fut une période marquée, surtout, par l'incapacité à formuler un projet global et cohérent pour l'éducation.

Au sein du Ministère les décisions politiques divergeaient à cause des luttes pour le pouvoir. Dans les écoles, une sorte de «démocratie directe» régnait, puisque la législation générale qu'avait institué la gestion démocratique dans les établissements de l'enseignement admettait que tout le pouvoir eut son siège dans l'«Assemblée d'école», constituée par l'ensemble de son personnel. En plus, la Constitution d'Avril 1976 traduisait dans les dispositions relatives à l'éducation, le modèle socialiste sous-jacent à son élaboration: *"L'État devra promouvoir la démocratisation de l'éducation et les conditions pour que l'éducation (...) contribue au développement de la personnalité et au progrès de la société démocratique et socialiste"* (Nº 2 de l'article 73); *"L'État devra modifier l'enseignement, de façon à lui faire dépasser sa fonction conservatrice de la division sociale du travail"* (Nº 2 de l'article 74).

C'est à ce cadre de références et des conditions que le Ministre de l'éducation du Premier et du Deuxième Gouvernement Constitutionnel, M. SOTTOMAYOR CARDIA (Juin 1976 à Juin 1978), a dû être confronté (ESTEVÃO) (39). Il a été, peut-être, le premier des ministres de l'éducation après le 25 Avril au profil éminemment «politique» (dans le sens où il a fait sa carrière au sein du parti, s'en occupant à part entière). Il s'est assumé comme étant d'abord un homme d'état, plutôt qu'un technicien. Il s'est placé sur le plan de la grande stratégie politique au prix, peut-être, d'un certain manque de compréhension de la réalité scolaire. N'ayant pas d'expérience dans le secteur auquel il avait été désigné; n'ayant développé aucune fonction comme «ministre-sombre», il n'avait pas eu le temps, ni l'opportunité, d'étudier les «dossiers» complexes qui l'attendaient. D'autre part, le personnel qui occupait les plus hauts niveaux de son Ministère était constitué en partie non négligeable, comme on l'a montré déjà, d'adeptes des forces politiques vaincues. C'était donc un homme seul, entouré d'un océan de problèmes.

Le Gouvernement légitimé par les élections libres, se sent en devoir d'imposer «l'autorité de l'état».

D'une façon différente, moins décisive et avec moins d'entrain, voire avec une moindre popularité, CARDIA a été amené à jouer pendant cette période du nouveau régime un rôle qui ne va pas sans rappeler celui de Veiga SIMÃO dans la période «Marcellista», mais dans un sens politique inverse. Mais là où, avec Veiga SIMÃO, il s'agissait de «libéraliser» et de «démocratiser»,

avec CARDIA il s'agissait plutôt de «reconstruire» et de «normaliser» (SERUYA) (40) le système.

Dans le débat sur le Programme du Gouvernement, le Ministre n'hésita pas à affirmer: *"... on assiste (...) a un chaos total"*, et *"on a une école qui, dans son ensemble, ne fonctionne pas"*. Donc, dans un premier temps, il tend à bloquer tout ce qui semblait empêcher l'autorité ministérielle et il a révoqué les dispositions antérieures dont il se méfiait.

Des disciplines sont retirées de certains programmes d'études (sociologie, introduction à la politique, enseignement polytechnique); des activités pédagogiques, en particulier, celles qui étaient menées dans l'enseignement primaire en collaboration avec les populations, ont été suspendues. L'engagement, déterminé du Premier Gouvernement Constitutionnel, à combattre par tous les moyens le partisanisme et le sectarisme qui s'étaient introduits dans les écoles et les départements du Ministère de l'éducation, a eut son reflet dans les décisions politiques prises. Mais cet engagement déterminé a toujours empêché de bien faire la distinction entre ce qui était un commencement d'innovation éducative, de changement de conceptions, et des objectifs de l'éducation, d'expérimentation de nouvelles approches pédagogiques, et ce qui n'était que manifestation doctrinale et partisane. Dès lors, s'amorça un nouveau cycle de retour aux idées néo-libérales au sujet de la fonction économique et sociale de l'école, et le retour aux schémas théoriques de l'encadrement des droits sociaux dans un "État de Droit" (41) qui étaient dominants à la fin des années 60.

La «normalisation» (42) se poursuivit par une nouvelle réglementation de la gestion démocratique des écoles qui institua des organes de direction élus et récupéra, dans les Universités, les Conseils Scientifiques. On peut affirmer qu'avec les nouvelles lois, on passe de la «démocratie scolaire directe» à la «démocratie représentative». Dans la même ligne on a réformulé le système d'allocation des professeurs, et on réglementa quelques aspects des carrières des professeurs. On a révoqué le «Service Civique des étudiants», substitué par l'«Année Propédeutique», (12ème année de scolarité), et on a introduit le «Numerus Clausus» pour l'accès aux universités.

L'Assemblée de la République, par la Loi N° 5/77 - Février 1977, institua le système d'éducation pré-scolaire, et on procéda aussi à une unification partielle de l'enseignement secondaire complémentaire.

Entre temps, les forces sociales en ascension, - avec l'appui de l'Eglise, constituant les associations de propriétaires des établissements d'enseignement, et les associations de parents - exerçaient une pression sur le Ministre, se substituant par là au rôle qu'ont joué les syndicats et les mouvements populaires entre 1974 et 1976. Dans aucune autre période depuis le 25 Avril 74 jusqu'à aujourd'hui (1987), l'influence des syndicats dans la politique éducative, n'est tombée à un niveau si bas. Dès la première heure aussi, les partis de droite ou centre-droite (CDS et PSD, notamment) avaient donné leur plein appui à la politique du Gouvernement, en l'interprétant selon leurs intérêts. Un exemple évident de cette approbation par la droite de la politique éducative d'alors,

avec l'appui des responsables du Ministère, fut l'interprétation que ces forces ont faite de la Loi N° 9/79 du 19 Mars, «Bases de l'Enseignement Privé et Coopératif». Cette Loi, proposée par le PS au Parlement, visait l'intégration de l'enseignement privé et public dans un système global d'éducation capable de faire face aux carences éducatives du Pays (43). C'était une Loi qui devrait permettre d'éviter l'éclosion d'un conflit aigu (tel qu'il s'est vérifié dans d'autres Pays) entre les secteurs Catholiques de l'enseignement et l'état (conflit qui éclata plus tard à propos des Lois sur l'«Avortement» et la «Radio et la Télé»). L'esprit de combat contre les forces de gauche avec l'appui indiscriminé des forces de la droite qui régnait alors dans le Ministère, a permis à celles-ci de s'emparer, à son aise, de cette Loi par le biais de la réglementation que le Gouvernement a donné à la Loi votée par le Parlement.

Le Gouvernement entama des négociations avec le Fond Monétaire International (FMI) et avec la Banque Mondiale, et le Pays devait se soumettre au «programme de stabilisation de l'économie Portugaise» qui lui était imposé. Cette soumission aura des répercussion sur la ré-orientation du système éducatif dans une perspective économique.

D.2.- Les projets de Lois

Déoulant de la nécessité ressentie de «reconstruction» du système scolaire, le Programme du Premier Gouvernement Constitutionnel prévoyait déjà l'élaboration d'un «plan global de réforme du

système éducatif» (44). Mais ce n'est qu'en 1978 qu'a été formulé un projet de proposition de Loi à ce sujet; toutefois celui-ci n'a jamais été présenté au Parlement. Comme le fait remarquer José Manuel SERUYA, *"si, d'un côté, il y avait la nécessité politique de créer une alternative à la Réforme Veiga Simão, qui avait une ressemblance avec la période précédent du 25 Avril (et quelques fussent les valeurs de cette réforme), il y avait, d'un autre côté, l'urgence de redonner un corps au système d'enseignement dégradé dans la perspective de la «reconstruction d'un bâtiment en ruine». Si la Loi Veiga Simão commençait à être en vigueur en Avril 1974, les transformations survenues entre temps, après cette date, infléchissaient significativement la reformulation du système. (45).*

La formulation des objectifs fondamentaux de ce projet de Loi de Sottomayor CARDIA repose sur une philosophie globale et humaniste de l'éducation, laissant apparemment de côté la priorité de fonction économique du système scolaire. Ainsi, il est fait état de la réalisation intégrale de l'individu, du développement de la personnalité et de l'acquisition de valeurs humaines, qui permettent de comprendre les phénomènes de notre temps, la mise en valeur du patrimoine culturel, la défense de l'identité nationale et le développement d'un esprit démocratique. Le concept de Démocratisation surgit aussi par la nécessité de créer des conditions qui permettent à tous d'accéder au système éducatif, l'État devant faire accomplir la scolarité obligatoire et encourager l'égalité des chances dans les autres niveaux de scolarité, en éliminant les discriminations d'origine sociale et économique. D'ailleurs, il ne pouvait pas en être autrement puisque

l'approbation de la nouvelle Constitution du Pays était toute récente et que cette Constitution était entièrement subordonnée, comme on l'a vu, notamment en éducation, aux principes de l'idéologie socialiste. Toutefois, quand on analyse la réforme proposée pour l'organisation scolaire, on peut déduire peu de choses sur les valeurs éducatives prétendues.

En effet, cette organisation ne diffère pas nettement de celle présentée par Veiga Simão, et en ce qui concerne les contenus et les méthodes pédagogiques, persistaient encore des valeurs et des attitudes profondément marquées par le régime précédent. En comparaison avec les années 74 et 75, le discours pédagogique est politiquement pauvre ...

De 1978 à la fin de 1982 on a pu constater la préoccupation constante des partis représentés à l'Assemblée de la République et des divers gouvernements, envers le système éducatif et la présentation des projets-loi successifs dans ce domaine (26).

Le gouvernement de l'Alliance Démocratique (AD), poursuivant une logique de «reconstruction» du système éducatif semblable à celle de Sottomayor CARDIA a proposé un projet de réforme pareille. Des paragraphes entiers du projet de l'AD reprennent à peu près intégralement ceux du document antérieur. La formation du caractère et l'appréhension des valeurs spirituelles, esthétiques, morales et civiques sont dorénavant rendue explicites, en accord avec les principes d'éducation morale et les valeurs patriotiques de la réforme de Veiga SIMÃO.

Tenant compte de la composition du Gouvernement et de l'ascension des nouvelles

forces sociales déjà référées, on n'est pas surpris de trouver, dès l'article premier de sa proposition (47), que soient reconnus les droits, en ce qui concerne l'éducation, «des familles, des institutions religieuses et des associations de parents, professeurs et étudiants, ainsi que d'autres institutions responsables à la création et au développement de l'enseignement privé et coopératif».

Obéissant au principe de la liberté de l'enseignement, on propose que l'État appuyera les activités d'enseignement privé et coopératif. La liberté est invoquée, surtout pour expliciter les appuis réclamés par l'Église et les intérêts économiques privés.

Il faut encore souligner, parmi les objectifs consignés à l'école, dans ce projet de loi, celui de *"développer la capacité pour le travail et fournir une formation spécifique pour l'occupation d'une juste place dans la vie active"*(48).

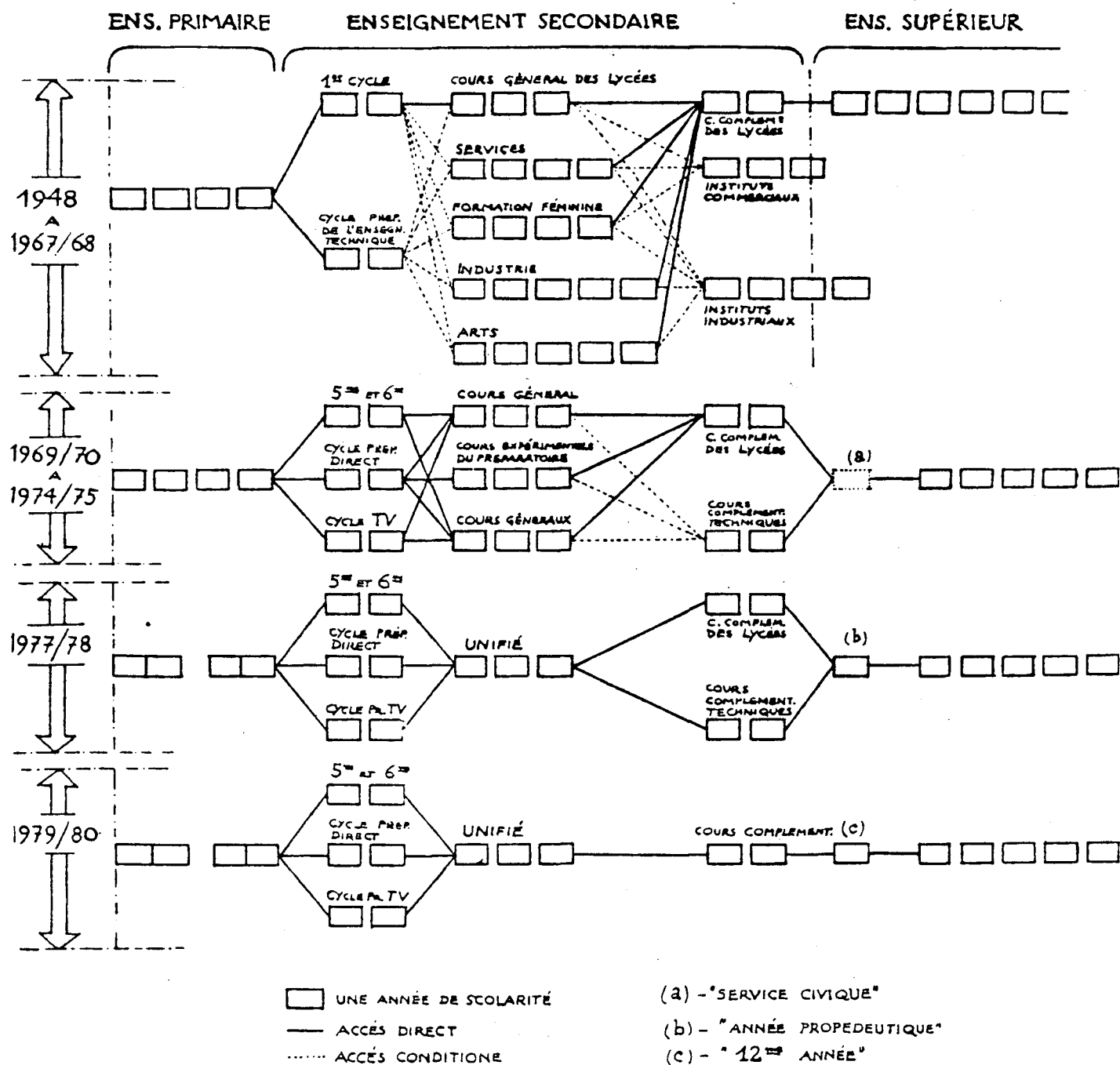
Après la présentation du Projet de Loi-Cadre du Gouvernement (AD) au Parlement et après la discussion publique, tous les partis politiques, avec représentation parlementaire et de l'opposition, ont aussi, comme nous l'avons déjà référé, fait le dépôt de nouveaux Projets de Loi pour une discussion simultanée avec celle que le gouvernement essayait de faire à travers les réseaux administratifs du Ministère.

Ces nouveaux Projets de Lois - contrepoints idéologiques de celui du gouvernement - véhiculaient les principes idéologiques et les paradigmes du changement social que les divers partis soutenaient à cette époque. Une analyse de tous ces projets de réforme du système éducatif nous la ferons dans le Chapitre III.

Cependant à partir de cette période on a atteint un consensus politiquement majoritaire sur la structure de l'enseignement scolaire, qui a stabilisé dans un cadre organisationnel que nous décrivons dans le Tableau I.B.

T A B L E A U I.B

EVOLUTION DES STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT



NOTES DU CHAPITRE II

1. SERRÃO (Joel), "Estrutura Social, Ideologia e Sistema de Ensino" in Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa, ed. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 22, 23.
2. Ibid. p. 24
3. STOER (Stephen), 1986, Educação e Mudança Social em Portugal, 1970/1980, Uma década de transição, Lisboa, ed. Horizonte, p. 19
4. MONICA (Filomena), 1978, Educação e Sociedade no Portugal de Salazar, Lisboa, ed. Presença, p. 133
5. Les "Planos de Fomento" (Plans de Développement) ont été des programmes de développement économique du pays pour des périodes de cinq années. Une analyse des chapitres consacrés à l'éducation dans chacun de ces "planos" a été faite par:
DUARTE (Isabel), 1984, A educação e os Planos de Fomento, I.E.D., polycopié.
6. Mediterranean Regional Project, Portugal, 1966, Country Report, Paris, OCDE.
7. Il faut rappeler les noms de Garret, Herculano, Ramalho, Ortigão, Oliveira Martins, António Sérgio, Castilho et João de Deus entre autres de l'histoire de la pédagogie au Portugal.
cf. SERRÃO (Joel), Ibid, pp. 40-41
8. OCDE, Organisation de Cooperation du Développement Économique
9. cité par FONSECA (Protes da) in Sistema de Ensino em Portugal, op. cit., p. 17
10. Dans l'année scolaire 1961/62 il a eu une grève dans l'Université de Lisboa que s'est élargie immédiatement à toutes les autres écoles supérieures du pays. En 1969 une autre

grève dans l'Université de Coimbra, a été réalisée. C'est à ce moment que Veiga Simão a été invité par Marcelo Caetano pour tenter, de mettre à l'épreuve l'ouverture du régime. Cette contestation universitaire fut le principe de la contestation plus généralisée que s'en suivit jusqu'au 25 Avril, cf:

GRACIO (Rui) 1981, "Perspectivas Futuras in Sistema de Ensino em Portugal, op. cit., pp.649-696

11. cf. Interview, ref. A, lignes 490-720, (Annexe II, Tome II)
12. MACHADO (J. Pinto) 1973, in Jôurnal O Médico, nº 1134, Porto.
13. Ibid. p. 691
14. cf. Interview, ref. A, lignes 775-780 (Annexe II, Tome II)
15. STOER (Stephen), op. cit., p. 81
16. Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, 1971, Lisboa, Ministério da Educação Nacional.
17. SIMÃO (Veiga), 1973, Discursos Ministério da Educação Nacional
18. Ibid.
19. cf. Interview, ref. A, lignes 870-905; 985-1005 (Annexe II, Tome II)
20. On reconnaît aujourd'hui la nécessité de faire participer des groupes intéressés dans l'exécution des réformes politiques notamment des politiques éducatives.
cf. Las Réformas de la Educación: Experiencias y Perspectivas, 1981, Paris, Unesco. col. La Éducation en Marche.
21. Beaucoup d'auteurs ont développé cette question. Parmi d'autres nous citons:

GRACIO (Rui), op. cit. pp. 15-16

TEODORO (Antônio), 1976, Perspectivas do Ensino em Portugal, (col. cadernos do Prof, V, 2), Lisboa, p. 49

Terceiro Congresso da Oposição Democrática, Conclusões 1973, Lisboa, Seara Nova pp. 88, 89

22. STOER (Stephen) op. cit. p. 91

23. A ce propos Agostinho RODRIGUES nous décrit les conditions d'ouverture à la participation des professeurs et le régime d'intimidation que s'est crée envers eux, au même temp

cf. RODRIGUES (Agostinho), 1975, Educação, Acto Político Porto, ed. O Professor

24. Terceiro Congresso da Oposição Democrática, op. cit. p. 88, 89

25. op. cit. p. 91

26. Les réformes antérieures, celles de la Première République (1910-1926) et celles du "Estado Novo" ont seulement effleuré des aspects partiels du système. Le projet de Galvão Telles (1967) n'a pas passé d'un rapport de travail.

27. La révolution a été réalisée par les Forces Armées, mises en marche par les jeunes officiers (on a aussi appelé la révolution des capitaines) rassemblés dans le Mouvement des Forces Armées (M.F.A.), considéré d'ailleurs, comme le siège du pouvoir légitime. Au sein de ce mouvement et, pour exercer ce pouvoir, on a nommé un groupe de responsables militaires — Junta de Salvação Nacional.

28. On a rassemblé les membres du Gouvernement avec filiation dans le Parti Comuniste (PC) et ceux en liaison dans le Mouvement Démocratique Populaire (MDP) car, à ce moment

lā, ils étaient intimement associēs dans l'action politique.

29. cf. Decret de Loi n° 221/74 de 27 Mai 1974; Decret de Loi n° 735-A/74 de 21 Dēcembre et Decret de Loi n° 806/74 de 31 Dēcembre 1974. Tous ces documents legislatifs sont des mesures rēglēmentaires sur la gestion des ēcoles supērieures et sēcondaires.
30. cf. Decret de Loi n° 203/74 de 15 Mai 1974
31. On a vu apparaître des associations des parents qui cherchaient ā construire des ēcoles, amēliorer l'enseignement existant, ētablir des mesures de securitē dans les ētablissements, se charger de l'occupation des temps libres, etc; cette dynamique populaire envisageait parfois d'introduire des innovations ēducatives, des ēlēmets culturels des communautēs locales dans les programmes scolaires et dans la vie des ēcoles. On a vu un peu partout et par l'initiative des groupes sociaux, la crēation des ēcoles maternelles, des cours d'alphabētisation, des groupes de thēatre, d'ēcologie, de dēfense du patrimoine culturel, etc.
32. Boletim Informativo do M.F.A. citē par STOER (Stephan) op. cit. p. 178
33. cf. CORREIA (Ramiro) et al, 1976, M.F.A. Dinamizaçāo Cultural, Acçāo Crītica, Lisboa, ed. Ulmeiro, p. 9
34. cf. STOER (Stephan), op. cit. p. 161
35. SOUSA (A. Rebelo de Sousa) MARTINS (J.Oliveira), 1979, Democracia Incompleta, Viseu, Fundaçāo Social-Democrata Oliveira Martins, p. 54
36. Diārios da Assembleia Constituinte, Novembro 1976, Assembleia da Repūblica, Lisboa

37. cf. Interview, Ref. C, lignes 800-810
38. Constituição da República Portuguesa, 1976, Lisboa, Imprensa Nacional, artº 73, 74
39. cf. ESTEVAO (Lucas), As políticas educativas e a estabilização democrática (en publication)
40. Le ministre dans le discours qu'il a prononcé au Parlement dans la présentation du programme de son Ministère, a dit exprès: "il faut reconstruire le bâtiment (de l'éducation) qui était en ruines" cité par SERUYA (J.M.), 1983, Sistema Educativo e Políticas de Educação em Portugal. O ensino superior entre 1970 e 1982, Lisboa, .S.C. p. 54
41. Courant politique dominant dans les dernières années du régime dictatorial comme nous allons voir dans le chapitre III de cette Partie.
42. STOER (Stephen) op. cit. nomme la période de politique éducative initiée par le 1^{er} Gouvernement Constitutionnel, la période de "normalização" (normalisation) de l'enseignement, car après la période révolutionnaire elle traduit un processus de récupération par l'Etat du contrôle sur l'éducation.
43. Diários da Assembleia da República, Discussion des Lois sur la Liberté d'Enseignement, Lisboa, Assembleia da República, n. 81, 1^a série 2/6/78.
44. Programa do I Governo Constitucional, 1946, Imprensa Nacional, pp. 54-55
45. SERUYA (J.M.) op. cit. p. 58
46. Le gouvernement de l'Alliance Démocratique (AD) constitué par les partis de droite (CDS et PSD) a présenté au Parle-

ment, le 29/4/80, le projet de Loi n° 315/I [Loi de bases sur le système éducatif]. En 12 Juin de cette année le Parti Socialiste a déposé aussi au Parlement son Projet de Loi n° 503/I [Loi cadre du système National d'éducation]. Plus tard, car le Parlement a été dissous, le Parti Socialiste a déposé de nouveau son Projet avec quelques corrections (Projet de Loi n° 180/II). Le Parti MDP/CDE a fait nouveau le dépôt de ses projets sur le système d'éducation pour cette même raison (Projet de Loi n° 526/I e 226/II). Le Parti Communiste en 28/5/81 a présenté aussi un Projet de Loi de Bases sur le Système Éducatif (n° 227/II)

47. Le Ministre des Gouvernements AD (VI e VII Gouvernements Constitutionnels), Victor CRESPO, professeur titulaire de Physique à Coimbra, ancien Directeur- Général de l'Enseignement Supérieur, avait collaboré directement avec Veiga Simão dans sa réforme.
48. On remarque combien on est déjà loin de l'objectif de l'édification de la société socialiste bien que ce but soit encore contenu dans la Constitution.

TROISIEME CHAPITRE

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE;

DES REFORMES EDUCATIVES

AUX CHANGEMENTS SOCIAUX

CHAPITRE III: CONCLUSIONS DE LA PREMIERE PARTIE;

DES RÉFORMES ÉDUCATIVES AUX CHANGEMENTS SOCIAUX

INTRODUCTION;

Les politiques éducatives au Portugal dans la période considérée, ont été fortement influencées par différents courants de pensées dominants à l'époque.

Contrairement à ce que parfois une lecture socio-économique rapide nous conduit à conclure, comme nous pouvons le faire à travers les deux chapitres précédents, les politiques éducatives au Portugal n'ont pas été seulement conditionnées par la situation politique et le contexte social.

Il faut analyser aussi les courants de pensée sur l'éducation qui traversaient l'Europe dans les années 60 et 70 et influençaient l'Amérique Latine et l'Afrique et dont l'origine se situait dans la pratique des institutions d'aide ou de coopération internationales. Ces pratiques s'inspiraient des théories du changement social plus au moins formulées dans les Universités et plus au moins adaptées comme principe théorique des réformes éducatives.

Au Portugal, elles ont eu une grande influence, surtout au niveau des responsables (comme nous avons eu l'occasion de le vérifier dans les interviews réalisées) mais aussi, au

niveau des groupes influents de l'opinion publique.

Il faut rappeler que la recherche dans le domaine de l'Éducation (Sciences de l'Éducation) a acquis, très tard au Portugal, un statut reconnu par les Universités .

Pendant la période de régime autoritaire au Portugal, qui, après la deuxième République, va de 1928 à 1974, c'est surtout la philosophie nationaliste de l'éducation qui a présidé à la politique éducative.

Mais, après les années soixante, quand, à cause de l'industrialisation on a commencé à observer les premières transformations du système économique, le régime politique s'ouvre à quelques changements, et l'éducation commence alors à avoir un rôle important dans les transformations sociales et politiques qu'on attendait.

A partir de là, et jusqu'aux premières années de la Révolution, avec l'appui surtout des agences internationales de coopération on peut affirmer que le Ministère de l'Éducation a été traversé par différentes théories du changement social et éducatif.

Mais la Révolution du 25 Avril et le nouveau régime politique qui s'ensuivit ouvrent les frontières à toutes les idéologies et courants de pensée dans le domaine de l'Éducation.

A ce moment là, on peut retrouver les principes théoriques et idéologiques qui ont conduit les réformes éducatives. Quelques-unes ont créé des mouvements d'opinion publique ou politique soutenus par des leaders politiques ou par des responsables de l'administration du système de l'éducation au Portugal.

A - COURANTS DE PENSEE ET POLITIQUES EDUCATIVES

A.1. - Période des Théories Libérales et Economiques de L'Education

C'est en plein dans les années 60, quand l'éducation attira l'attention des économistes et des politiciens dans le Régime autoritaire, surtout préoccupé par le développement économique, qu'une réforme éducative en accord avec ce que l'on pourra appeler les théories libérales trouva ses défenseurs (1). D'ailleurs, cette même théorie de l'éducation sera reprise presque 20 ans après (1982), lorsque la coalition social-démocrate et le centre-démocrate-chrétien a assumé le pouvoir, M. Vitor Crespo, étant alors Ministre de l'éducation.

On a constaté cependant, que, si dans le domaine proprement politique, la théorie libérale était une prémisses idéologique pour la défense de certaines théories éducatives, celle-ci ne se constate pas dans le domaine de la mise en oeuvre de ces réformes. Les équipes d'économistes et le «staff» technique d'appui au pouvoir politique se réfèrent aux théories économiques de l'éducation comme base d'études de ces réformes.

Selon les théories libérales, l'accès à l'éducation est la voie fondamentale du développement individuel, affirmation des potentialités et compétences personnelles, qui pousseront le progrès social. La possibilité de réaliser dans la vie active les compétences acquises à l'école rendra viable la mobilité

sociale, permettant aux individus de s'élever à des niveaux et groupes sociaux prestigieux, supérieurs à ceux de leur provenance et induire ainsi des transformations sociales.

L'égalité des chances à l'entrée dans l'école, indépendamment des conditions familiales, socio-économiques, culturelles ou d'habitat, est tenue par les théories libérales, comme la condition du succès scolaire et le fondement logique du système d'évaluation méritocratique.

L'inégalité sociale et ses effets sur les résultats et comportements scolaires pendant la période de scolarisation des jeunes est tenue comme un élément de base du jeu et de la compétition démocratique.

On pourra affirmer que ces théories se trouvèrent renforcées par les théories économiques de l'éducation.

C'est la croissance économique spectaculaire de quelques pays dans l'après-guerre, surtout en Allemagne et au Japon, qui a fait surgir dans les théories de croissance économique Keynesiennes le concept de "facteur résiduel" justificatif de ce qui ne pouvait être expliqué seulement par les investissements en capital (2).

La recherche des composantes qualitatives de ce facteur résiduel donna naissance à un domaine important dans les études de développement économique, qui reçut le nom de "économie de l'éducation".

L'ampleur des études réalisées par les économistes distingués dans cette nouvelle discipline, plutôt science économique que science de l'éducation, dont l'oeuvre de Mark BLAUGH déjà

en 1964 nous donnait un aperçu est remarquable, (3)

Toute la recherche surtout dans les Pays Anglo-Saxons et de régime politique libéral révèlent à quel point le facteur "travail" a une influence remarquable dans la croissance des indicateurs économiques, et comme celui-ci est en grande corrélation, par la productivité, avec le niveau et la qualité de l'éducation.

Considérant que les salaires sont, dans le marché concurrentiel une mesure de cette productivité, on déduisait facilement que les niveaux éducatifs croissants non seulement menaient le développement économique, mais qu'ils permettaient la mobilité sociale des individus.

L'éducation devient alors un puissant instrument pour l'obtention d'une rapide croissance économique et de la mobilité sociale. Plus le niveau éducatif d'un individu sera haut, plus grand sera son degré de productivité dans le travail et meilleur, à cause du niveau de salaires reçus, sa position sociale.

Dans la hiérarchie sociale, la stratification sera en correspondance avec la hiérarchie professionnelle basée sur les connaissances et les compétences acquises à l'école.

La société démocratique doit garantir l'éducation élémentaire à tous. La sélection se fera selon le mérite pour poursuivre des études supérieures. Ainsi, l'inégalité sociale qui en résulte s'appuie-t-elle sur cette logique démocratique et n'est pas remise en cause.

On sait très bien que comme, postérieurement, des courants sociologiques ont montré le mal fondé du principe démocratique de

l'égalité des chances de tous à l'enseignement élémentaire et même au niveau supérieur (BOURDIEU, PASSERON) (4), nous savons aussi grâce aux investigations menées dans différents pays sur les hypothèses de corrélation existant entre mobilité scolaire et mobilité sociale, que celles-ci étaient faibles (GIROT, BOUDON) (5).

Comme concept fondamental de la théorie économique de l'éducation, on souligne le concept de "capital humain". Selon le niveau de capital humain investi les diplômes scolaires et les postes de travail correspondants se hiérarchisaient. C'est d'ailleurs dans cette correspondance que se fonde la loi de l'offre et de la demande des ressources humaines et que se basent les techniques de planification de l'éducation découlant de la planification économique (KARABEL, HALSEY) (6).

Le Portugal, bien que dans les années 60, il puisse être placé parmi les pays sous-développés, a appliqué linéairement sa politique éducative comme s'il s'agissait d'un pays capitaliste développé (7). Les problèmes de hauts taux d'analphabétisme, de bas niveaux d'éducation élémentaire, des inégalités socio-culturelles accentuées étaient comme cela oubliés ou escamotés.

A.2. - Période des Théories Marxistes et Fonctionnalistes de l'Éducation

Comme pré-supposé idéologique des groupes d'opposition au régime autoritaire de 1928-1974 (Estado Novo) on peut déceler fondamentalement les

théories marxistes et fonctionnalistes de l'éducation,

Les adeptes de la première se comptaient surtout parmi les groupes politiques de l'opposition encadrés par le Parti Communiste dans la clandestinité.

La deuxième vision théorique était surtout cultivée par les groupes catholiques progressistes qui, à travers des institutions internationales maintenaient des relations avec les mouvements de Paulo FREIRE, de la revue "Économie et Humanisme" et de Lanza DEL VASTO (8).

Tandis que l'action des premiers se manifestait surtout parmi les groupes associatifs de professeurs, dans ses aspects revendicatifs, les deuxièmes se sont fait remarquer par des programmes d'alphabétisation, conduits par l'initiative privée et animés par les militants d'Action Catholique ou intégrés à des mouvements civiques de caractère démocratique.

Au niveau de la sphère politique, les théories fonctionnalistes de l'éducation ont eu une certaine faveur. La conception fonctionnaliste de l'éducation dominante dans des pays surtout d'Amérique Latine, soutient que l'égalité, la croissance individuelle et l'intégration sociale dépendent des changements sociaux qui se vérifient dans la sphère sociale et économique (9).

L'éducation dans ce système théorique-idéologique a comme objectif fondamental l'intégration de l'individu dans des structures économiques et sociales en changement. Ce changement est dicté surtout par des processus de modernisation qui naissent de l'introduction de

nouveaux modes de production et de nouvelles technologies.

L'éducation n'est plus un instrument médiateur de la loi de l'offre et de la demande dans le marché du travail, mais devient un instrument d'aide de l'intégration de l'individu dans le processus d'intégration et de modernisation économique et sociale (10).

Cette perspective fonctionnaliste de l'éducation, née dans une période pendant laquelle, de partout on mettait en cause les hauts niveaux d'investissement affectés au secteur éducatif, a développé simultanément une exigence de maximilisation de l'efficacité des dépenses dans l'éducation et la rentabilité des ressources éducatives.

Les travaux de Phillip COOMBS, et les rapports techniques et d'orientation politique provenant de l'UNESCO, l'OCDE et la Banque Mondiale sont très représentatifs de ce mouvement (11),.

Il est clair que le contenu et la portée des changements sociaux et économiques que le progrès impliquait, différaient selon les régions du Monde et avaient une signification différente selon qu'il s'agissait de Pays d'Europe (de l'Europe méditerranéenne plus spécialement) ou des Pays d'Afrique, d'Asie ou d'Amérique Latine.

Cette différence devient frappante dans l'analyse comparative détaillée des publications et des programmes de l'OCDE et de l'UNESCO, les premières plus tournées vers l'Europe et les deuxièmes surtout pour les pays du Tiers Monde ou du moins avec un fort poids d'intérêt pour ces pays (12).

Ce mouvement historique dans l'éducation trouva au Portugal un sol politique et économique fertile dans la période qui précéda la Révolution et fournit les fondements logiques au discours politique et éducatif.

L'application de ces objectifs, comptabilisée par des négociations des groupes de pouvoir hégémonique justifiaient les changements significatifs dans l'organisation scolaire de cette période là (13) introduits par le mouvement qu'on a appelé «La Loi Veiga Simão».

A.3. - Période des Théories Socialiste, Révolutionnaires et d'Innovation Culturelle

Pendant la période révolutionnaire qui suivit la chute du régime politique en 25 Avril 74, l'idéologie socialiste et marxiste de l'éducation a pu s'affirmer dans plusieurs instances du pouvoir (14). Dans le contexte de la vision marxiste de l'existence de la lutte de classes dans l'intérieur de la société capitaliste, les réformes éducatives présupposent des réformes profondes des structures politiques, économiques et sociales. La diffusion de ces doctrines au Portugal, a conduit, au delà de l'acte militant et interventionniste, à la discussion engagée sur le concept même d'éducation. Les concepts d'éducation comme processus de démocratisation, socialisation, prise de conscience, acquisition de connaissances, production de connaissances, ont été alors

invoqués selon les opportunités et les différents secteurs de l'opinion et de la décision.

Cependant, très vite les champs théoriques, idéologiques et d'intervention se sont diversifiés. On peut dire que la diffusion de ces concepts d'éducation a propulsé deux mouvements de forte influence dans la décision politique:

-dans les périodes de teneur plus révolutionnaire d'influence socialiste-marxiste, des transformations se sont vérifiées dans les structures scolaires et dans le mode de fonctionnement en supposant que le changement de contenus et d'attitudes résulte du changement dans la structure fonctionnelle;

-dans les périodes qui suivirent, d'opposition aux premiers, c'est surtout la préoccupation de rénovation des mentalités, des méthodes, des contenus de l'enseignement et de la modernisation pédagogique issues d'un concept d'éducation à forte incidence personnaliste qui ont influencé quelques mesures et propositions de politique éducative (15).

On trouve dans ces mouvements une forte influence de ce que l'on pourrait appeler la théorie de conflits marxiste-weberien et d'innovation culturelle (EMEDIATO) (16). La mise en évidence des transformations éducatives que de telles théories réclament, se fait surtout dans les écoles, plus que dans les structures de

l'organisation du système éducatif. Les écoles sont plus importantes, en tant que lieu de changements, que les entités politico-administratives de l'éducation. L'éducation est un phénomène social d'une profonde pénétration qui se réalise dans les écoles en tant qu'espaces éducatifs et constitue un élément moteur du processus de changement des relations sociales et culturelles. Les valeurs et les normes qui régissent la vie des écoles exigent d'être réexaminées; les hiérarchies scolaires, repensées.

De telles théories maintiennent que l'éducation entraîne un conflit d'intérêts. Cependant, les objectifs sont différents, de la part de ceux qui appliquent aux réformes éducatives les idées de conflits d'intérêts de groupes à dominante Weberienne, P. RICOEUR (17), et comme de la part de ceux qui privilégient les conflits culturels et de valeurs fondamentales (18). Pour les premiers, les réformes éducatives prioritaires seront celles que iront dans le sens de la diminution du fossé entre les «élites» d'une part et les masses, les groupes minoritaires et les groupes de classes inférieures d'autre part. Ce n'est pas une révolution culturelle qui est visée en premier lieu, mais plutôt un changement du pouvoir hiérarchique éducatif et des privilèges qui en découlent. Ainsi, la réforme de l'Université, la révision des principes et des schémas sur lesquels repose l'autonomie de ces écoles, deviennent le champ de bataille préférentiel de ceux qui se battent pour ces idées. Pour les seconds, le changement social n'est pas le résultat de quelque transformation dans les structures sociales soutenues par le pouvoir culturel et éducatif, mais dans la transformation

des valeurs fondamentales et des attitudes qui soutiennent cette culture.

B - THEORIES DU CHANGEMENT ET REFORMES EDUCATIVES

Les courants de pensée fondés sur les cadres théoriques sous-jacents aux politiques de l'éducation, que nous venons de décrire au sous-chapitre précédent nous ont permis d'essayer une interprétation, en général, des réformes éducatives du monde occidental et du Portugal dans les dernières décennies.

Toutefois, nous avons considéré aussi intéressant de faire remarquer ici, comment les attitudes, les raisons invoquées, les processus d'exécution de ces réformes et les résultats escomptés des actions législatives décrites dans le Deuxième Chapitre, s'inscrivent dans l'étude des relations entre les théories du changement et les réformes éducationnelles, proposée par Roland PAULSTON dans l'essai «Conflicting Theories of Social and Educationnal Change» (19) dont on présente ici un tableau résumé (Tableau I.C).

Cet essai nous permet de comprendre les processus de construction des stratégies des changements éducationnels et des paradigmes de la préparation des décisions et de la planification éducative que nous discuterons dans la Troisième Partie de cette thèse.

La systématisation établit, dans ce Tableau I.C, des relations entre les paradigmes et les théories du changement social, et les propositions

RELATIONS ENTRE LES THEORIES DU CHANGEMENT / REFORMES EDUCATIONNELLES

ENT SOCIAL PROPOSITIONS ASSOCIÉES CONCERNANT LES PROCESSUS DU CHANGEMENT EDUCATIONNEL				
THEORIES	SUR LES CONDITIONS PREALABLES DU CHANGEMENT EDUCAT.	SUR LES RAISONS INVOQUEES POUR LE CHANGEMENT EDUCAT.	SUR LES BUTS ET LE PROCES- SUS DU CHANGEMENT EDUCAT.	SUR LES PRINCIPAUX RESUL TATS ESCOMPTES
ÉVOLUTIONNAIRE	Etat de promptitude evolu- tionnaire	Pression pour le mouvement vers une nouvelle étape de l'évolution	Attitude incrémentale et adaptative: approche sem- blable à l'Histoire Natu- relle	Atteindre un nouvel état dans l'évolution adapta- tive
NEO ÉVOLUTIONNAIRE	Achèvement satisfaisant d'étapes préalables	Besoin de soutenir les ef- forts de "modernisation" nationale	"Développement institu- tionnel", avec des techni- ques et assistance occi- dentale	Un plus haut degré d'édu- cation et de différen- tiation/spécialisation socia- le
STRUCTURALISTE- FONCTIONALISTE	Présence d'altérations fon- ctionnelles et structurelles	Le système social a besoin de provoquer une réponse éducative aux menaces externes	Ajustement incrémental des institutions existantes, parfois profond	"Homeostasis" permanente; ou équilibre "mouvant"; développement du "capital humain" et "national"
SYSTÉMIQUE	Expertise technique dans le "menagement" des systèmes. Préparation "rationnelle" des décisions et de l'éva- luation des "besoins"	Nécessité d'une plus gran- de efficacité dans l'ope- ration du système et obtien- tion des résultats, c.a.d.: réponse aux "disfonctions" du système	Solution innovante des problèmes dans les systè- mes existants: c.a.d.: L'approche "Recherche et Développement"	"Efficacité" accrue en termes de coûts/bénéfices: adoption d'innovations
MARXISTE	Perception par l'élite du besoin de changement, ou dé- placement du pouvoir vers des décideurs et réforma- teurs de l'éducation so- cialistes	Assurer la correspondance entre les relations socia- les de production, et les relations de scolarisation	Ajustement incrémental sui- vant les mutations socia- les, ou restructuration ra- dicale avec prédominance marxiste	Formation de travailleurs intégrés c.a.d.: L'Homme Nouveau" socialiste
NEO MARXISTE	Conscience politique éveil- lée et pouvoir politique accru par la classe ou- vrière	Recherche de la justice sociale et de l'équité so- ciale	Réformes nationales en lar- ge échelle, par des métho- des et institutions "démocra- tiques"	Éliminer le "privilège éducatif" et l'"éli- tisme"; créer une société plus égalitaire
REVITALISATION CULTURELLE	Naissance d'un effort pour revivre ou créer une "nou- velle culture". Tolérance sociale envers les "dé- viants" des mouvements normatifs et de leurs pro- grammes éducatifs	Réjection de la scolarisa- tion conventionnelle comme acculturation forcée. Édu- cation nécessaire pour donner du support à des mouvements sociaux	Création d'écoles ou envi- ronnements scolaires al- ternatifs. Si le mouvement prend racine, changement dans l'idéologie et struc- ture de l'éducation natio- nale	Inculquer un système nor- matif nouveau. Aller à l'encontre des besoins d'engagement, formation et solidarité des mouvements
UNARCHISTE- ITOPISTE	Création d'ambiances pro- pices; développement de la conscience critique; plu- ralisme social	Libérer l'homme des con- traintes institutionnelles et sociales. Inciter le besoin de créativité pour l'"apprentissage à vie"	Libération isolée de pro- grammes et institutions existantes, ou création de nouveaux modes ou ambia- nces d'éducation c.a.d.: une "société de l'apprentissa- ge"	Auto-rénovation et parti- cipation. Contrôle local des ressources, et de la Communauté; élimination de l'exploitation et de l'aliénation

des réformes éducatives, et met en évidence les retroactions (politiquement désirées ou prévisibles) entre le système éducatif et le système social plus vaste qui l'englobe.

En excluant les essais utopiste-anarchiste qui n'ont pas eu d'influence visible au Portugal, telles que les expériences éducatives de Ivan ILLICH et de «SUMMERHILL», nous les avons trouvées contenues dans les projets de Loi des années 82, et lorsque nous avons analysé les interviews avec les décideurs politiques. Ces paradigmes et ces théories ont été au centre des changements éducationnels proposés au Portugal. Parfois, une parfaite description des divers paradigmes d'équilibre et de conflit, jusque même dans la terminologie, nous la trouvons soit dans les corpus des projets de Loi, soit dans les corpus des interviews.

Voici, quelques exemples retirés des analyses descriptives de ces corpus:

PROJETS DE LOI:

-Le projet présenté par le Parti Communiste Portugais (PCP) (20), quant aux buts globaux du système éducatif, véhicule des valeurs humanistes orientées vers le progrès, la coopération et la paix, et des valeurs patriotiques, dans la ligne des orientations doctrinaires traditionnelles du mouvement communiste international. L'école doit partir de la réalité et développer la capacité des citoyens à comprendre cette même réalité pour avoir envers elle une position critique et pouvoir la transformer. (Projet de Loi du PCP - N° 1 de l'article

7ème). Sous-jacente, dans tout le texte, on trouve toujours la relation de l'école avec le travail. Quant à la notion de démocratisation, elle apparaît liée à la participation des divers groupes sociaux dans la gestion du système scolaire, dans la proposition de la diversification, de la régionalisation des contenus de l'enseignement et de la décentralisation du système éducatif. Dans ce projet, comme pré-supposés du succès scolaire, sont avancées des mesures pour l'expansion du réseau scolaire et pour le changement pédagogique concernant les contenus et les méthodes qui devront être adaptés aux groupes de jeunes des classes ouvrières. L'école se présente donc, comme ayant un rôle actif dans la société et non comme une réponse simple aux besoins de main-d'oeuvre; elle vise à fournir une capacité critique tournée vers la transformation des structures socio-économiques et culturelles. -De même, dans le projet du Mouvement Démocratique Portugais (MDP/CDE) le rôle de l'école dans «le développement plein et harmonieux de la personnalité (Projet de Loi MDP/CDE N° 1 de l'Article premier) est mis en relief, ainsi que dans le progrès de société démocratique par le développement de l'esprit critique et autonome des individus, en tant qu'objectifs globaux de l'éducation. Le système scolaire doit porter sur la formation d'hommes libres, aptes à «s'engager consciemment dans les tâches d'émancipation individuelle et collective qui visent l'extinction des privilèges

économiques, sociaux et culturels, et l'édification d'une société démocratique». Remarquons qu'il ne s'agit pas de la création de la «société pluraliste» incluse dans la proposition du Gouvernement, déjà référée au chapitre précédent; on ne se réfère pas ici non plus à la terminologie constitutionnelle de «société socialiste», mais ce modèle y est, en quelque sorte sous-entendu. La gestion démocratique des institutions scolaires selon le modèle en vigueur, est clairement soutenue «car l'exercice efficace de la démocratie s'apprend, en exerçant» et on donne de l'emphase à l'autonomie des écoles «fondée sur la responsabilité des élus envers les électeurs et envers l'ensemble de l'école» (Projet de Loi, base première, N° 9).

-Enfin, la proposition de la Loi-cadre, présentée par le PS (21), donnait à travers la création d'un système National d'éducation englobant les écoles publiques et les écoles privées (de celles-ci, seulement celles qui voulaient suivre les objectifs de l'éducation définis pour le Pays) visait à garantir la démocratisation de l'éducation (Projet de Loi PS N° 2 de l'Article premier). On devait assurer le développement total équilibré de l'individu, sa croissance physique, intellectuelle, esthétique et affective (alinéa a) de l'Article 2eme), mais aussi sa compréhension et son interprétation critique de monde (alinéa c) et d) de l'Article 2eme). Il revient au Système National d'Éducation de créer des conditions structurelles et

pédagogiques qui intègrent les plus défavorisés, de transformer les contenus et les méthodes pédagogiques, de donner l'autonomie aux institutions éducatives de façon à rendre les citoyens responsables et à garantir la coopération entre la communauté et le système éducatif. Il faut souligner l'attention portée aux zones prioritaires, ayant besoin d'un effort éducatif supplémentaire, effort surtout à travers l'innovation éducative, l'appui des groupes sociaux et des communautés, le combat contre les inégalités d'accès et de réussite scolaires les plus flagrantes.

-D'ailleurs, dans ce projet de Loi, comme aussi dans le Projet du parti MDP/CDE on perçoit une tentative de conserver le discours d'innovation pédagogique des années avant la période de normalisation en plus du souci de moderniser la structure organique du système scolaire. Par exemple, l'idée selon laquelle, pour démocratiser l'éducation au Portugal, il ne suffit pas de favoriser l'accès au système scolaire, mais qu'il faut (proposition PS) surtout des mesures politiques concentrées sur la révision des méthodes pédagogiques, des valeurs, des contenus et des pratiques pédagogiques pour combattre les inégalités d'origine sociale ont été exigées. Cette formulation sera, dans la nouvelle formulation de l'article 38 de la Constitution après la révision de 1982, approuvée à l'unanimité, en raison de la discussion que ce projet de Loi a suscité. Sur les objectifs et les principes, un pas

avait été fait concernant le concept élargi de démocratisation qui correspondait aux études les plus récentes de la sociologie de l'éducation, alors que dans la pratique la sélection augmentait par l'évaluation scolaire, ne tenant aucun compte de la situation, de la personnalité et de l'origine de chaque élève. Nous avons donc essayé de mettre en évidence face à la proposition et aux trois projets de système éducatif, les principes et les objectifs qui les rendent différents.

-En ce qui concerne tout ce processus de formulation de nouveaux projets pour le système éducatif portugais, quelques aspects méritent d'être ici référés, quant aux conditions dans lesquelles ils ont été élaborés et quant à la méthodologie suivie, pour mieux saisir la nature des décisions. Dans aucun cas ils sont fondés sur des études techniques approfondies, ni, à l'opposé de ce qui advint avec la réforme Veiga SIMÃO, ils n'ont eu l'appui technique des organisations internationales (22). Le projet de proposition CARDIA (Premier Gouvernement Constitutionnel) ressort de la nécessité de «discipliner» le système, et n'a même pas été soumis à la discussion publique. La proposition du 2ème Gouvernement (AD) non plus, inspirée qu'elle était par les documents de CARDIA et par la Loi de Veiga SIMÃO a eu le bénéfice d'une participation de la part des intéressés, ne s'agissant que d'obtenir des effets politico-partisans par sa formulation. Les projets des partis étaient dictés par la

nécessité de marquer une opposition au projet gouvernemental plutôt que des projets volontaires de modification de l'état des choses. A la présentation des propositions de Loi s'ensuivit la «discussion publique», sous la promotion de l'Assemblée de la République.

L'analyse de contenu des différents projets de loi nous a permis d'avancer quelques hypothèses à partir du Tableau I.C.

Ainsi, nous considérons que les propositions de Veiga SIMÃO (référées dans le Premier Chapitre) et celles du Premier Gouvernement Constitutionnel (CARDIA) et encore celles du Gouvernement AD (CRESPD) s'insèrent dans la vision paradigmatique de «l'équilibre» et concernent simultanément la théorie systémique structurelle fonctionnaliste et neo-évolutionniste respectivement. C'est-à-dire, que le pré-supposé de base de ces politiques de changement éducatif est la «satisfaction» de la «demande» sociale de l'éducation, ce qui provoquera une «modernisation» du Pays, à l'échelle nationale et la création de nouveaux besoins sociaux qui provoqueront, à leur tour, une nouvelle réponse éducative. Pour cela, il faut moderniser les institutions scolaires, suivant des modèles occidentaux, à l'aide d'une assistance technique, pour que celles-là soient ajustées. Le but est de créer un nouvel état de développement global du Pays, équilibré par une structure sociale stabilisée, et caractérisé par la différenciation/spécialisation nécessaire au développement national et à l'accroissement du capital humain.

Quant aux propositions présentées respectivement par le PCP, le MDP/CDE et le PS, nous considérons qu'elles sont plus proches du paradigme du conflit, étant d'ailleurs justifiées par le rôle d'opposants politiques que ces partis jouaient à ce moment-là. Les deux premières concernaient une conception théorique néo-marxiste et la dernière était plutôt du domaine de la théorie dite de «révitalisation culturelle». Dans le premier cas, l'augmentation du pouvoir politique des masses laborieuses est une pré-condition pour le changement, donnant ainsi origine à une recherche de la justice et de l'égalité sociales, qui, élargie au niveau national, doit donner lieu à des réformes de démocratisation de la société.

Dans ce dernier cas, on trouve au-delà d'autres propositions de caractère «systémique», des déclarations, plus ou moins explicites, de que les réformes éducatives doivent soutenir et promouvoir les mouvements d'innovation culturelle et la dynamique du changement social.

INTERVIEWS;

Le choix des locuteurs politiques dont la responsabilité dans le secteur de l'éducation a eu lieu dans la période 68-82, ne peut que refléter aussi les courants de pensée et les influences théoriques et idéologiques précédemment décrites. La lecture des interviews (Annexe II) nous a permis de trouver des positions personnelles

envers les réformes éducatives très significatives pour l'analyse que nous venons de faire.

Voici, quelques exemples:

a-Les réformes éducatives doivent tenir compte surtout de l'efficacité administrative et ne pas avoir un caractère politique
[position systémique]

Interview - Ref. I, Lignes 21-37;

...*"Je crois que le Ministère de l'Education doit être un Ministère évidemment «apolitique» tourné vers le service de toute la population. Et que l'État démocratique lui-même, imposait que l'on trouve un consensus très elargi d'opinions, tout en cherchant en même temps au niveau technique les personnes les plus adéquates à intégrer le Ministère."*

b-Les réformes éducatives doivent soutenir un processus d'évolution
[position néo-évolutionnaire]

Interview - Ref. F, Lignes 710-714;

...*"Une réforme éducative donc, doit être tout d'abord une constitution de l'éducation nationale, d'une éducation portugaise si large et ouverte qu'elle puisse mettre en marche tout un processus d'évolution et d'instruction dans le Pays"*

c-Les réformes éducatives ayant un caractère de rupture (conflit) constituent des facteurs stimulants de progrès
[paradigme de conflit]

Interview - Ref. B, Lignes 236-244

..."Mais, de mon point de vue, l'innovation pédagogique, parfois avec un caractère de rupture, constitue un facteur stimulant de l'amélioration professionnelle des enseignants, qui ne mûrit pas dans l'atonie et dans la stabilité pédagogique. Il y a des gens, à présent, nostalgiques d'une stabilité qui n'a d'ailleurs jamais favorisé l'innovation".

d-L'éducation par elle-même ne change rien. Ce qu'il faut c'est changer d'abord les structures sociales qui soutiennent la reproduction sociale
[position marxiste ou néo-marxiste]

Interview - Ref. E, Lignes 262-263

..."L'école n'est ni un véhicule de mobilité, ni même de transformation sociale".

Interview - Ref. B, Lignes 56-60

..."Naturellement j'adopte le point de vue de que l'école fonctionne (c'est un principe théorique) comme une institution de conservation, de reproduction et de légitimation de l'ordre social et dans ce sens avec une faible capacité de changement de cet ordre. Mais, au moment où, au Portugal on vérifiait des changements importants dans l'ordre social ... le système de

l'enseignement devrait répondre et s'adapter ... aux changements objectifs et au même temps aux changements des mentalités et des aspirations collectives et des groupes ..."

e-La politique du Ministère de l'éducation est surtout une politique de gestion d'un service public [position d'équilibre structuraliste / fonctionnaliste]

Interview - Ref. G, Lignes 217-221

... "Au fond, j'ai fait une option suivant une idée sur ce que doit être la gestion d'un service public qui est l'école. Et il y a là un côté de ce que j'ai appelé normalisation. C'est dans ce sens que j'ai utilisé le terme «normalisation»

Ref. G, Lignes 147 *... "Il faut prendre des mesures pour sauvegarder le fonctionnement des écoles"*

f-Les réformes éducatives doivent préparer des voies de modernisation (des structures et de la gestion du système) d'accord avec les modèles européens avancés [position proche des théories néo-évolutionnaires et même systémique]

Interview - Ref. H, Lignes 733-741

... "Je me suis intéressé aux problèmes de la réforme et de la structure du système éducatif. J'ai bien étudié le système éducatif anglais, ou j'ai étudié après ma maîtrise. J'ai bien aimé le système, donc je m'y suis intéressé, j'ai trouvé qu'il y avait beaucoup de nouveautés qui m'attiraient".

Interview - Ref. I, Lignes 359-371

..."Je suis partisan de la ligne française présente, celle de maintenant. C'est un peu le retour aux aspects pratiques, je pense que, tout le long de ces années on a suivi des modes peu mûries, que l'enseignement a beaucoup perdu de sa qualité, on s'y est engagé sans expérimentation suffisante sous l'influence des sociologues, pardon, des pédagogues, qui sont des sciences non expérimentales où les expériences ne peuvent pas se faire sur des personnes humaines et où, donc, bien des idées pré-conçues sont mises en application sans être dûment examinées. Ceci a affecté l'enseignement. L'enseignement fut modernisé par mode et pas avec le sens de l'articulation avec les besoins.

g-L'éducation vise à transformer l'homme, et par lui, la société
[position plus proche des théories de la révitualisation culturelle et même utopiste]

Interview - Ref. D, Lignes 133-137

..."Je soutiens que la fonction transformatrice de l'homme (par l'éducation) est davantage plus grande, et tout ce qui ne va pas dans le sens de lui permettre d'agir dans cette transformation, d'y participer, c'est une frustration en plus que l'Europe subit toute entière, plus au moins".

Évidemment cet essai analytique est fondé sur des extraits des interviews. Cependant ces extraits ont été analysés dans le contexte plus élargi des réponses et des opinions exprimées.

En conclusion;

D'après ce qui a été exposé, on peut comprendre ce que fut le Portugal pendant la période de 1968-1982; - un Pays longtemps isolé politiquement, raidi dans des structures sociales peu flexibles, tourné vers un rêve ancien atlantique et tropical, mais qui néanmoins resta perméable aux grands mouvements de pensée et se trouva soudain entraîné dans les secousses du changement vers la modernisation.

Ces secousses, dont la forme paroxystique a été la Révolution du 25 Avril 1974, représentèrent un éveil, douloureux et joyeux. En même temps - avec l'espoir et les aspirations réprimées soudain rendues possibles, la perception aiguë des insuffisances et des obstacles à vaincre, est venue aussi. Les conflits, longtemps mis en sourdine, ont éclaté sous la forme de luttes partisans pour le pouvoir, et à la stabilité apparente mais fragile imposée par le régime écarté en 1974, succéda une instabilité fiévreuse.

Les politiques éducatives, celles effectivement mises en place, comme celles proposées par des forces politiques qui n'avaient pas eu accès aux moyens politiques de les imposer, traduisent fidèlement les mouvements et les idéologies en affrontement. Elles traduisent aussi la dynamique sociale des groupes singuliers, identifiables par l'expression des aspirations communes et qui sont, parfois, en conflit avec les forces culturelles et politiques dominantes. L'expression de ces aspirations sociales

collectives, traduites, en ce qui concerne les politiques éducatives en aspirations scolaires (images, demandes, revendications, etc. face à l'école) se sont modelisées par les politiques éducatives, dont l'une des fonctions est de socialiser les générations en accord avec les systèmes sociaux du présent. Les changements dans le sous-système éducatif, s'ils affectent non seulement la structure organique scolaire, mais aussi les fondements idéologiques et philosophiques de l'«acte éducatif», sont toujours des ruptures (petites ou profondes) avec les systèmes sociaux qui le supportent.

Mais, au sein des formulations concrètes de ces aspirations sociales et des efforts pour aboutir aux changements désirés, on perçoit clairement déjà, la composante personnelle des décideurs et des acteurs de la politique éducative; leur vision personnelle des aspirations collectives est à la croisée des chemins de leur formation, de leur idéologie acquise et de la confrontation avec les situations concrètes de chaque moment de leur intervention.

NOTES DU CHAPITRE III

1. Voir "Actas da Camara Corporativa" (Actes de la Chambre Corporative) et "Diários da Assembleia Nacional" (Journal du Parlement) qui contiennent les discussions sur les propositions de Veiga Simão.
cf. "Actas das sessões da Camara Corporativa", Avril, 1973, pp. 4981-5885.
2. Le Keynesianisme a modifié le point de vue de toute une génération d'économistes qui considéraient le travail comme le facteur actif de la production et qui ont passé à attribuer à "l'investissement en capital fixe" la dynamique de la production.
cf. M. J. BOWMAN, 1966, "The Human Investment Revolution in Economic Thought" in Sociology of Education, vol. 39; pp. 11-138.
3. cf. M. BLAUGH, 1964, A Selected anotated Bibliography in the economics of Education, Institute of Education, London University.
4. cf. BOURDIEU (P), PASSERON (Jean Claude), 1964, Les Héritiers, 1970, La Reproduction, Paris, Minuit
5. cf. BOUDON (R), 1973, L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, Colin, 239 p.
cf. GIROT (R), 1981, Politiques de l'éducation - "l'illusoire et le possible", Paris, Puf, 264 p.
6. Comme écrivent KARABEL et HALSEY "La théorie du capital humain est un appel direct à des sentiments idéologiques pro-capitalistes inhérents à l'idée de que le travailleur est un détenteur de capital (personnifié dans sa technicité et ses connaissances) et à la capacité d'investir".
cf. KARABEL (J), HALSEY (A), 1977, "Educational Research: Review and Interpretation in Power and Ideology in Education", N. Y. Oxford University Press, p. 67

7. cf. les travaux de Préparation du IV Plan, 1973, Bureau d'Études et de Planification (G.E.P.) du Ministère de l'Éducation.
8. Les adeptes de ces mouvements au Portugal furent soutenus aussi par des groupes d'intellectuels influents sur l'opinion publique à travers des revues telles que O Tempo e o Modo, Raiz e Utopia, dirigées par Alçada Baptista.
9. Dans les pays sous-développés, dans la période de l'après-guerre et, particulièrement dans les années 50, le processus de l'industrialisation a provoqué des changements sociaux et des mouvements démographiques de grande ampleur. L'éducation surgissait comme un puissant facteur d'intégration sociale et urbaine. Cette perspective dans les aspects intégratifs de l'éducation, diffusée surtout en Amérique Latine, a apporté plus de poids à la vision fonctionnaliste de l'éducation dans les politiques éducatives de ces pays, que la vision du "capital humain".
10. Les modifications techniques sont considérées comme la base du changement social. La technologie avancée des secteurs productifs exige des qualifications très élevées, et la réforme des structures éducatives, surtout au niveau moyen et supérieur, doivent permettre la formation adéquate à cette exigence. L'éducation technologique devient dès lors un mythe de la mobilité sociale, par les chemins de récompense économique, status social et pouvoir qu'elle est tenue ouvrir.
11. COOMBS (P), 1968, La crise Mondiale de l'Éducation, Analyse et systèmes, Paris, Puf
12. Parce que le Portugal n'appartenait pas aux Nations Unies jusqu'à 1974, l'influence de l'UNESCO ne se rendit visible qu'après la Révolution

13. cf. Interview Ref. A, Lignes 725-750; 768-769; 985 - 1078
(Annexe II, Tome II)
14. cf. Interview Ref. C, Lignes 45-80; 310 - 325; 415 - 425;
1315 - 1390; (Annexe II, Tome II)
15. cf. Interview Ref. B, Lignes 55-97; 235-250; 376 - 395;
700-710; 833-894 (Annexe II, Tome II)
16. EMEDIATO (Carlos), 1978, "Educação e Transformação Social",
in Análise Social Vol XIV (54) pp. 207-217.
17. Ce point de vue a été défendu surtout par Paul Ricoeur
pendant la crise universitaire française de 1968
cf. RICOEUR (P), 1968, "Réforme et Révolution dans l'U-
niversité", in Esprit n° 6, Paris
18. Nous pourrions aussi situer l'influence de la pensée de
Paulo FREIRE fondée sur la création d'un mouvement de prise
de conscience et d'édification d'une culture nationale
et populaire, dans les années 60 au Brésil, et encore
l'influence de la divulgation très généralisée dans les
premières années de la Révolution du 25 Avril, des tra-
vaux de Pierre BOURDIEU et Claude PASSERON.
19. PAULSTON (R), 1978, The Conflicting Theories of Social
and Educational Change; a Typological Review. Pittsburg,
University Center of International Studies.
20. Projet de Loi n° 227/II/81, Assembleia da República, 1981
21. Projet de Loi n° 180/II/81, Assembleia da República, 1981
22. L'influence de l'OCDE et de la Banque Mondiale a été ma-
nifeste dans la définition et planification éducative au
Portugal.
cf. à ce sujet: DUARTE (Isabel), 1984, Contribuição para
uma análise das relações entre o desenvolvimento socio-
-econômico e o sistema de ensino, I.E.D., polycopiê, pp.
46-47

PARTIE II

LES ASPIRATIONS SOCIALES

POUR UNE LOGIQUE SOCIALE DES POLITIQUES EDUCATIVES

INTRODUCTION

Il est rare que les décisions politiques, soient prises à partir d'études de recherche sur les aspirations sociales ou les besoins immédiats des sujets à qui elles se destinent ou qu'elles affectent.

Dans la plupart des cas ces besoins découlent des objectifs d'autres politiques, notamment du développement économique, et se traduisent en une perspective de préparation des ressources humaines ou dérivent d'une philosophie sociale traductrice de principes idéologiques, comme on peut en conclure d'après ce que nous avons analysé dans les chapitres précédents.

On peut même parvenir à un processus dit démocratique, en institutionnalisant l'audience ou la négociation sociale, qui se traduirait en phases chronologiques de discussion publique de rapports préalables ou de négociations des stratégies, des buts et des moyens dans les institutions représentatives des forces sociales ou des forces politiques du pouvoir (telles que celles qui existent actuellement au Portugal: l'Assemblée de la République, le Conseil National du Plan, le Conseil National de l'éducation, les différents organismes représentatifs des écoles, etc.),

Pour ces décisions, on ne considère normalement nécessaire d'étudier la réalité sociale. Nous dirons que cette étude est remplacée par l'interprétation de cette réalité filtrée par les différentes institutions ou forces qui s'organisent au nom d'instances idéologiques

ou de modèles de société choisis au préalable, explicitement ou implicitement. S'il existe des études techniques dans ce champ (ou des recherches), elles ont trait surtout à la gestion scolaire, à la planification éducative ou encore, dans le domaine psycho-pédagogique, à la réforme des méthodes et des programmes.

C'est de là que naît l'intérêt à essayer d'analyser, par des études nécessairement partielles et exemplaires, quels sont les degrés de correspondance ou de déviation entre ces aspirations sociales, dans leur dimension collective ou individuelle, face à l'enseignement et ce que celui-ci offre comme résultat des objectifs éducatifs.

C'est ce que nous avons essayé de faire d'après les résultats d'une enquête réalisée au niveau national pour le groupe d'âge 15-24 en 1983. Ce groupe de jeunes nés entre 1959-1968 ont subi leur scolarisation dans la période de notre étude. Bien sûr, ils ont été touchés, directement ou indirectement, par les événements et les situations des deux dernières décennies, à travers les institutions familiales, scolaires ou de travail.

C'est dans ces événements que se trouvent les facteurs structurants des jeunes et que se construit leurs projets de futur. C'est par eux que se sont produits la confrontation entre la réalité et les rêves défaits, les conflits de générations, l'écroulement de l'omnipotence infantile et l'idéalisme de l'adolescence. C'est aussi par eux que les jeunes d'aujourd'hui ont commencé à suivre un processus d'affirmation, d'autonomie et à tracer le chemin de leur propre façon d'être dans la vie.

Dans cette partie nous présentons la caractérisation des jeunes concernés par les politiques d'éducation au Portugal dans notre période de recherche, et, à travers des données disponibles, nous tentons d'explicitier les degrés de mobilité scolaire et sociale qui leur ont été offerts par le système d'enseignement.

Mais c'est en les enquêtant que nous cherchons à connaître leurs aspirations scolaires et sociales bien que la socialisation de celles-ci soit faite par l'école.

Finalement, partant d'une approche théorique interdisciplinaire de ce qu'on nomme aspirations sociales, nous essayons de comprendre les logiques sociales des politiques éducatives.

CHAPITRE IV

LA JEUNESSE SOUS L'EMPRISE
DES POLITIQUES EDUCATIVES

CHAPITRE IV: LA JEUNESSE SOUS L'EMPRISE DES POLITIQUES EDUCATIVES

INTRODUCTION

Pour étudier la jeunesse portugaise - dans le cas de notre recherche, le groupe d'âge entre 15-24 ans - il faut connaître le cadre culturel dans lequel ils sont nés et auquel leur développement doit être référé.

La problématique de la jeunesse est, dans le monde occidental et surtout dans ces dernières décennies, sujet de nombreuses préoccupations et d'intérêts.

Ces préoccupations ont déclenché beaucoup d'interventions politico-sociales tournées vers les questions spécifiques posées par les jeunes dans les sociétés actuelles.

Ce sont les intérêts relatifs à l'approfondissement de la connaissance de la réalité psycho-socio-culturelle des jeunes qui nourrissent aujourd'hui beaucoup de recherches interdisciplinaires.

Au Portugal, on n'enregistre pas de mouvement ou d'événement significatifs de contestations, de revendication de la jeunesse comme ceux qui se sont déclenchés dans d'autres pays, surtout dans les années 60 et 70, sauf les crises académiques plus importantes, comme la crise de 62, (1).

Mais, les innombrables obstacles à l'accès au travail, à l'école, à l'autonomie

économique, à la constitution de la famille, à la participation à la vie sociale, culturelle et politique, ainsi que les graves situations de marginalisation et de déséquilibres psycho-affectifs, interrogent la conscience démocratique du Pays, depuis la Révolution d'Avril, et donnent, aussi entre nous, au Portugal, un rôle important à la question des jeunes.

Ainsi, pendant ces dernières années, tous les groupes de pouvoir se sont préoccupés de définir des politiques de la jeunesse, implicitement ou explicitement formulées par secteurs, surtout dans le domaine de l'éducation. Suite à des interventions ponctuelles (combat contre la drogue, récupération des jeunes atteints par des comportements déviants, échec scolaire, etc.), on a assisté aussi à de nombreux débats publics sur la problématique de l'adolescence et de l'insertion sociale des jeunes.

Parmi ces débats, on relève surtout la réforme de l'enseignement, les programmes de création du premier emploi, de formation professionnelle et le combat contre les délinquants de la drogue.

Cependant, on se rend compte, au niveau national et international, de l'accroissement du chômage des jeunes, ou à leur déplacement pour des travaux considérés non utiles du point de vue social, ou la difficulté à continuer les études.

Dans les domaines économique et social les prévisions pour de nouvelles conditions de vie pour ce groupe social, dans un moyen terme, sont inquiétantes.

Les défis que le marché de travail pose à la formation professionnelle se sont aussi aggravés. La crise, la division internationale du

travail, le processus accéléré de diffusion de nouvelles technologies déclenche un double mouvement de manque de postes de travail, ou de changement de contenus d'autres et d'apparition de nouvelles professions.

La conscience collective s'éveille de plus en plus du fait que les jeunes doivent arriver à la vie active, non seulement préparés professionnellement, mais aussi avec un niveau d'instruction et de savoir qui leur permettra un minimum d'autonomie, de liberté de choix, de participation sociale et de capacité d'action sur l'environnement qui est en train de subir une mutation.

C'est cette conscience qui va influencer d'abord les décisions de la Politique éducative. On voit s'affaiblir aussi le modèle culturel où se sont créées les institutions qu'on offre aux jeunes. Les nouveaux styles de vie des jeunes balancent entre le refuge dans la sécurité du modèle culturel dominant et la suggestion de nouveaux modèles culturels qui s'appuient sur les valeurs d'innovation, de changement, de défense de l'originalité individuelle.

De nombreux discours sociaux véhiculés par la politique, l'idéologie et les mass-media, nous révèlent plusieurs images des jeunes. Ils nous questionnent sur la réalité sociale de ce groupe, ses épiphénomènes et sur son résultat dans l'imaginaire des adultes.

Les interrogations qu'on se pose sur la problématique de la jeunesse, et même celles qui sont posées par les jeunes, nous ouvrent le champ d'une vaste recherche, et nous montrent surtout la précarité, l'inadéquation de certaines mesures de caractère politique qui ont été prises sans la

connaissance objective et profonde de la réalité de la jeunesse.

Jusqu'au moment de notre recherche sur la jeunesse portugaise, seules les contributions venues de la psychologie et de la psychiâtrie avaient franchi une perspective spécialisée sur cette connaissance. Il faut nommer ici les communications des spécialistes présentées au Congrès sur l'Adolescence qui se sont réalisés depuis 1979 (2).

Cependant, dans la Conférence de 1981, déjà Dias CORDEIRO manifestait la nécessité d'analyser les contextes de vie des jeunes dans une perspective socio-culturelle où, au-delà des aspects bio-psychologiques de l'adolescence, on essayait de comprendre le processus interrelationnel des jeunes avec les systèmes sociaux initiatives de l'insertion des jeunes dans la vie adulte.

Nous sommes d'accord avec Dias CORDEIRO (3) lorsqu'il affirme que: *"La compréhension des phénomènes psychologiques de l'adolescence englobe deux aspects:*

- La trajectoire évolutive de la personne, de la naissance au troisième âge, dans la perspective du développement;*
- L'inter-rélation permanente individu/milieu, c'est-à-dire, les groupes dans lesquels le jeune est intégré (famille, école, groupe sportif, de loisir, culturel, etc.), dans une perspective psychosociale".*

A - UNE RECHERCHE ETHNO-SOCIOLOGIQUE SUR LA JEUNESSE AU PORTUGAL

Ce fut dans l'objectif d'étudier l'efficacité de certaines mesures politiques dirigées vers les jeunes, surtout l'efficacité de la politique éducative mise en pratique entre les années 60 et 82, que nous avons mené, pendant trois ans, avec le soutien d'une équipe interdisciplinaire, un projet de recherche sur la jeunesse au Portugal, dans une approche systémique comprenant plusieurs domaines de la réalité des jeunes au Portugal. Rien qu'une approche systémique pour éviter que l'on privilégie le culturel sur l'économie, le psychologique sur le social, l'idéologique sur le politique, ou bien, la vision souvent réductionniste des objectifs de la politique éducative.

Il faut d'abord décrire les étapes de la réalisation de ce projet, la méthodologie et l'encadrement théorique de chaque phase.

Le projet a été entamé à partir du traitement de données statistiques et d'indicateurs sur la situation de la jeunesse au Portugal, qui nous a permis une étude empirique sur l'évolution démographique, l'histoire scolaire du groupe d'âge 15-24 ans (en 1982) de la situation de logement et familiale des jeunes, la vie associative des jeunes, la production et la consommation d'activités de loisirs et culturelles, par et pour les jeunes, le cadre juridique qui balise leur vie, leurs opportunités d'accès au marché de travail, la marginalisation qu'ils subissent en conséquence des comportements déviants des normes sociales, etc..

Dans cet objectif, on a cherché et on a analysé les données qui existaient dans ces domaines sur un groupe qui d'habitude comprend les individus considérés comme Jeunes/Adolescents.

Ce fut dans cette phase d'étude empirique et de caractérisation de la situation de la jeunesse au Portugal, par comparaison avec d'autres pays (L. FRANÇA, C. CAMILLER, TAPIA, SCHWARTZ, LESCOANNE, CEE) (4), qu'on a ajouté une approche dans l'optique des institutions sociales responsables pour les jeunes, approfondissant la logique des moyens que ces institutions offrent aux jeunes et les processus de leur socialisation (5).

Les données qu'on a pu recueillir à travers le dépouillement des documents et des interviews aux responsables, nous ont servi de base à une analyse sur l'efficacité de nombreux systèmes sociaux qui interfèrent dans la vie des jeunes. A partir de là, nous nous sommes confrontés au processus de socialisation des jeunes, en tant que cela signifie la confrontation avec la complexité de son insertion dans le monde des adultes. Confrontation et complexité qui résultent de ce processus d'acquisition du statut d'adulte inhérent à l'âge psycho-biologique mais aussi, de la stratification des statuts et rôles sociaux établis par la société portugaise en 1983 entre groupes d'âge - Adultes versus Jeunes - et de la façon dont le passage d'un groupe social à l'autre est faite (ALVES PINTO) (6). En choisissant cet objectif on se situait dans une perspective socio-éducative et socio-politique, laissant de côté dans notre étude les aspects de la maturité bio-psychologique et psychologiques de l'adolescence. C'est-à-dire que, en suivant la ligne de ce qu'on

pourrait appeler la psychologie sociale de figure européenne, laisser de côté le niveau de l'analyse intra-individuelle et chercher une articulation de la recherche réalisée dans un niveau inter-individuel, positionnel et idéologique, s'appuyant sur les données statistiques historiques et sociologiques recueillies et sur les résultats de l'enquête. Mais, on a utilisé la connaissance scientifique de ces domaines comme instrument pour nous aider à comprendre les questions que l'on se posait.

La perspective socio-éducative du processus d'insertion sociale des jeunes nous a mené à un travail de reconnaissance et de systématisation des principaux problèmes avec lesquels les sociétés occidentales d'aujourd'hui se débattent, et la caractérisation économique, culturelle des générations qui les touchent. Dans le contexte national on a essayé d'analyser la société portugaise dans ses aspects de mutation, rupture et tendances au changements du tissu social qui ont dû influencer le plus profondément le développement psycho-social des jeunes.

A.1. - Choix de la Cohorte d'Age 15-24 ans

On a choisi le groupe d'âge 15-24 ans, existant en 1982, non seulement, comme un groupe soumis aux transformations bio-psychologiques connues de la dernière période de l'adolescence, mais surtout, parce que dans la société actuelle c'est un groupe qui est en train de traverser une phase qui le conduira à l'acquisition du statut d'adulte, et qui constitue une période plus au

moins longue d'insertion dans le monde des adultes. C'est une importante période d'âge et une période d'attente, c'est un délai d'incertitude et d'indéfinition qui est vécu de façon apparemment homogène (si on se rapporte aux données du groupe) mais qui est vécu de plusieurs façons par divers individus (filles et garçons) et en différentes situations (ville, campagne), selon les différents statuts socio-économiques et leurs modèles culturels. C'est une période qui se caractérise globalement par le manque de statut social défini. Ces jeunes sont des adultes déjà, par leur maturité physique, mais dépendants par leur situation économique, culturellement conditionnés par l'image sociale de l'adolescent et par une interrogation angoissante sur le statut de l'adulte. Cette interrogation est implicite dans la rapide évolution des mentalités et dont l'indéfinition signifie, pour les jeunes, contingence et indétermination.

Il fallait donc choisir le groupe d'âge de base, le situer dans le contexte de crise socio-économique et culturelle du monde de nos jours, et connaître la problématique la plus profonde de la «Crise des Générations». Définir l'approche éthno-sociale de notre étude, a été la première phase de cette recherche. Il a fallu ensuite essayer d'analyser le comportement psychosocial des jeunes traduit dans ses aspirations et ses images sociales et la façon dont ils réagissent à la logique des fonctions des différentes institutions ou aux valeurs socio-économiques et culturelles qu'elles contiennent.

A.2. - Réalisation d'une enquête au niveau national

La première phase de la recherche nous a permis de passer à la deuxième phase de notre projet par l'élaboration, la réalisation et le traitement d'une enquête faite au niveau national sur des jeunes de 15-24 ans sur les "VALEURS ET ATTITUDES DES JEUNES PORTUGAIS".

Par cette enquête on a essayé d'obtenir, d'abord, les données de caractérisation sociologique des jeunes du groupe d'âge choisi, mais qu'on n'a pas pu obtenir par les données statistiques disponibles. Ainsi a-t-on obtenu, à partir de l'extrapolation de l'échantillon, quelques indicateurs de caractérisation familiale, de distribution démographique régionale, de stratification sociale et culturelle, de niveau éducatif et d'emploi sectoriel, parmi d'autres.

Mais, le but principal de cette enquête, préparée d'avance par la réalisation et l'étude d'environ une dizaine d'interviews était d'obtenir des données qui nous permettraient de détecter dans les comportements des jeunes, leurs représentations sociales et personnelles, leurs attitudes d'adhésion ou de rejet de la logique interne et sociale des institutions.

Ainsi, ce laborieux travail nous a-t-il permis d'obtenir des résultats intéressants sur les jeunes et la famille (d'origine ou constituée); sur les comportements et attitudes face à la sexualité; sur les valeurs et aspirations associées à l'enseignement; sur l'insertion et la participation sociale des jeunes et les représentations sociales (valeurs,

représentations de soi-même et représentations de la vie sociale).

Les résultats de cette enquête peuvent se trouver dans une banque de données pour être explorés dans de futures phases de la recherche (7).

B - PERSONNALISATION ET SOCIALIZATION DES JEUNES

Le groupe social des jeunes est non seulement un groupe qui subit les transformations bio-psychologiques connues de la période finale de l'adolescence, mais aussi, un groupe d'âges qui sociologiquement traverse une phase de passage qui le conduira à l'acquisition du statut d'adulte et à l'insertion dans la vie active. Pour connaître les «jeunes» et comprendre leur socialisation et le développement de leur personnalité, qui résultent d'un processus de maturité individuelle dans un contexte culturel et social déterminé, il ne nous suffit pas d'identifier les symptômes de la crise de l'adolescence ou de caractériser les jeunes d'un point de vue démographique, scolaire, socio-économique et culturel.

L'adolescence et la jeunesse sont des étapes de socialisation et de maturation de l'être humain qui ne peuvent être comprises qu'en référence simultanée de l'histoire personnelle et du contexte social (AMBROSIO - 1985) (8). Tout au long de l'enfance, de l'adolescence et de la jeunesse chacun vit un processus de maturation

dialectique entre sa matrice bio-psycho et affective et sa «patrie» socio-culturelle. Ce sera donc important d'étudier le comportement psycho-social des jeunes, la façon dont ils réagissent à la logique de leur environnement social, les valeurs socio-économiques, culturelles ou idéologiques qu'ils soutiennent, les différentes institutions et les représentations sociales et d'eux-mêmes que ces institutions leur reflètent, pour approfondir la connaissance sur ce groupe humain.

B.1. - L'évolution historique de la crise

La réalité socio-culturelle de la jeunesse d'aujourd'hui est très récente du point de vue historique et l'image qu'elle transmet dans les sociétés occidentales économiquement développées ne correspond pas à celle de nombreuses zones du monde qui sont toujours profondément influencées par la tradition. La jeunesse de nos jours correspond, d'abord, à une étape de transition; entre l'école et le travail, entre la dépendance de la famille et l'autonomie, entre l'enfance et l'âge adulte, entre le célibat et le mariage, entre l'immaturité et la maturité, entre le dynamisme et la réflexion, entre l'initiative et la stabilisation, entre l'aventure et le «statu quo».

Jusqu'au début des temps modernes il n'existait qu'un groupe d'âges ayant un statut social (BRAGA DA CRUZ) (9), celui des adultes. On ne prenait en compte les enfants que lorsqu'ils commençaient à participer aux tâches des adultes.

Les vieux étaient peu nombreux et ne constituaient aucun groupe social. Dans les sociétés traditionnelles de la pré-révolution industrielle, on passait presque directement de l'enfance/adolescence au monde des adultes, parfois par des rites de passages initiatiques bien définis (ARIES) (10).

Après les changements démographiques du siècle dernier le groupe d'âge appelé "Jeunesse" commence à avoir un poids important dans la population des sociétés. Mais, c'est après la deuxième Guerre Mondiale, que le phénomène démographique et sociologique de la jeunesse prend ses caractéristiques spécifiques. D'abord, dans les pays industrialisés et aujourd'hui dans le Tiers Monde, avec déjà des caractéristiques explosives. Ainsi, par exemple, aux États Unis d'Amérique (MONTLIBERT) (11), en 1900, le groupe d'âge des 14-24 ans ne représentait-il que 17% de la population totale. En 1960, ce pourcentage était de 27%. Mais, dans la décennie suivante la population jeune augmente énormément, jusqu'à représenter en 1970, 41% du total de la population. Il est possible d'observer des évolutions semblables dans tous les Pays du Monde Occidental, y compris le Portugal.

Les transformations démographiques de la population mondiale des derniers 200 ans sont la première cause déterminante de l'apparition de la "question de la jeunesse" de nos jours. La société de la génération unique qui dominait le panorama de la société jusqu'à la fin de l'ancien régime, est remplacée par une société avec des classes d'âge bien séparées, du moins du point de vue de la démographie. (Une cohorte de jeunes qui, dans certaines sociétés du Tiers-Monde a atteint

plus de 50% de la population.) A l'autre bout de la vie, on assiste à l'apparition du troisième âge qui dans quelques pays est nommé l'Âge d'Or. Nous sommes passés progressivement d'une société à génération unique à une société à multiples générations - les âges de la vie.

B.2. - La société industrielle et urbaine

L'économie mondiale, du moins celle des pays industrialisés semblait aller très bien après la deuxième Guerre Mondiale. Les sources de tension et même de confrontation qui, de tous les côtés, apparaissaient - la guerre froide entre les deux grands blocs politiques - n'arrivaient pas à déranger l'optimisme, la confiance dans le développement sans limites, et la croyance en un paradis sur terre que serait la société de l'abondance.

Si, au niveau politico-militaire et idéologique, des perturbations ont assombri cette situation, en ce qui concerne l'idéologie du développement industriel et technologique, après la dépression des années 30, il n'y avait pas de raison de douter de l'efficacité du système économique. D'ailleurs, dans les années 30, il suffisait de «huiler et affiner la machine» pour qu'elle continue à fonctionner.

On croyait que l'éducation, la science et la technologie étaient les instruments fondamentaux pour résoudre tous les problèmes (12). Les découvertes scientifiques et les innovations technologiques concomitantes se produisaient à un rythme chaque fois plus rapide

et le temps qui s'écoulait entre la découverte de ces innovations et leur application pratique était de plus en plus court. Ce qui s'est passé dans ces décennies fut essentiellement;

- La hausse excessive des prix de sources d'énergie et des matières premières en général;
- Les importants progrès technologiques permettant l'accroissement de la productivité;
- Le développement des marchés internes (par la démocratisation de la consommation) et externes;
- L'expansion des systèmes éducatifs et des moyens de formation et de qualification professionnelle;
- Les nouvelles méthodes d'organisation du travail;
- La propagande croissante - par l'élargissement des mass-media - de «nouveaux besoins» et d'«unidimensionnalité» de la demande; (MARCUSE) (13)
- La création d'une classe de technocrates, qui remplacent, en partie, les anciens patrons dans la gestion;
- Le système politique représentatif (dans les sociétés occidentales);
- L'organisation bureaucratique de la société qui est de plus en plus complexe;
- Le recours, sur une large échelle, à la main-d'oeuvre indifférenciée, recrutée dans l'agriculture; d'abord par l'exode de la campagne à la ville; et après avec le recours aux déplacements internationaux des pays de la périphérie aux pays du centre du système;

-La concentration du pouvoir et la centralisation.

On essaye de structurer toute la société d'abord avec les «diktats» de l'idéologie de l'industrialisation; la hiérarchie, la discipline, la spécialisation des fonctions, les horaires rigides, la concentration spatiale, le travail comme valeur fondamentale. Les nouvelles technologies envahissent petit à petit toute la société; dans la famille, dans l'école, dans la communication sociale, dans le commerce, dans l'urbanisme.

L'optimisme aveugle prédomine à juste titre car; les taux de chômage et d'inflation se maintiennent pendant de longues périodes avec des niveaux très bas; le bien-être matériel semble être sans limites; l'espoir de vie augmente progressivement; la sécurité sociale et l'éducation se répandent, faisant croire que le futur citoyen pourra assurer tranquillement son destin grâce à l'état-Providence.

On vit l'époque où l'on croit à la croissance économique illimitée. Les années 60 ont été les «années d'or» de l'économie, de l'éducation, de la santé, etc.. Les distances se font «plus courtes»; les hommes se confrontent les uns avec les autres. On vit pour consommer et on consomme en vivant. La communication est unilatérale; du centre (du pouvoir) vers la périphérie (les gouvernés, les consommateurs), les mass-media continuent l'information, la formation des «majorités silencieuses». Une vaste production littéraire et scientifique agit sur l'opinion publique et répand la croyance dans un processus

de croissance économique illimitée (TOFFLER, SCHREIBER, TOURAINE, ROSNAY, BRUNO LUSSATO, REUCHLIN, NORA-MINC, entre autres) (14).

B.3. - La Ville ennemie des Jeunes

Si la croissance démographique du groupe de jeunes sans statut social, sert de détonateur à la question de la jeunesse, d'autres facteurs ont aussi influencé et déterminé la condition du jeune, tout au long de ce siècle, et de plus en plus intensément.

L'expansion de la vie urbaine, l'organisation de l'espace où se projette l'imaginaire social est un des éléments les plus déterminants de l'évolution des civilisations industrielles. Toute la population du monde s'insère dans ce processus d'urbanisation considérée irréversible. Or, le groupe d'âge de 15-24 ans qu'on étudiera a toujours été une partie importante des flux migratoires de la campagne vers les villes. On peut constater ce flux démographique dans tous les pays au rythme d'urbanisation rapide, ce qui constitue une source aggravée d'effets négatifs du processus d'urbanisation lui-même.

Les adultes ont construit la ville. Mais la ville s'oppose à la jeunesse. Dans la ville, la relation avec l'espace est inadéquate. L'auto-marginalisation des jeunes est une conséquence inévitable des conditions actuelles de cohabitation urbaine. L'exode des villes, les fins-de-semaines à la campagne sont le signe que l'intérêt culturel des grandes villes n'est pas

capable de détruire l'ennui et le chagrin causés par la civilisation urbaine et l'ordre urbain. La jeunesse n'est pas une classe, mais elle subit aussi la ville qui est la dure expression du phénomène de classe.

L'urbanisation a accentué les conséquences de l'accélération du fait historique des communautés et a alourdi le fossé entre les générations, les âges de la vie. C'est un processus qui mène à l'aliénation, à la rage nihiliste et à la nécessité de se grouper dans une société rivale et ennemie qui remplace l'autre. Dans les sociétés plus industrialisées, celles où l'on parle déjà de la deuxième révolution industrielle, on vérifie l'écroulement des traditions et des mœurs, le nomadisme et l'insécurité du travail moderne, la dureté, la tristesse et la solitude qui accompagnent la croissance matérielle, le scepticisme religieux et même le chagrin de la civilisation.

La vie urbaine moderne, malgré tout son confort, est difficile et même cruelle, voire inhumaine. Une «ville» qui s'appuie sur le profit se révèle pour les jeunes injuste, inhumaine et absurde. Rollo-MAY, Erich FROMM, parmi d'autres, ont parlé du «entropy trap», par laquelle s'organise l'ordre des systèmes (15); une société qui se stabilise dans l'ennui et le chagrin de vivre, dégénère petit à petit en froideur et indifférence. Cette société techniquement réalisée mais insupportable à vivre, où l'insurrection, la violence qui détruit, la drogue, ou n'importe quelle autre folie, vaut mieux que le silence mortel de l'ordre. Nous savons que cette situation ne correspond pas à la situation portugaise. Mais, parce que ce sont les sociétés

technologiquement plus développées qui produisent la plupart de la culture véhiculée par les jeunes, il faut parler de l'origine de cette culture et de la contre-culture que ces sociétés déclenchent en réaction.

D'ailleurs, n'oublions pas que la présence d'une contre-culture est caractéristique des périodes de décadence. Par exemple, rappelons-nous les vastes communautés de moines qui habitaient le désert de l'Egypte au quatrième siècle et dont le comportement était une provocation insupportable pour le citoyen ordinaire d'Alexandrie. (GIBBON) (16).

Les jeunes vivent les confrontations entre l'imaginaire et les facteurs de réalités d'une manière dure. De l'imaginaire social hérité, ils savent que l'homme ne peut se réaliser qu'il faut réinventer les conditions de vie à travers l'exercice de la créativité, de l'imagination et de la spontanéité. Sans cet imaginaire, cette force sociale, la civilisation risque de s'enfermer sur elle-même (MIRONESCO, FREUND) (17). C'est grâce à la jeunesse qu'on ne vit pas dans un régime d'hermitage. Quelques penseurs à la fin du cycle d'expansion économique et technocratique caractérisaient la jeunesse comme un mouvement socio-culturel qui défiait l'esprit partagé entre le positivisme logique qui se précipite vers les orgies de la raison, et la non-raison; c'est l'esprit saturé et encombré d'informations et de numéros, crevé de questions et de problèmes qui se libère et rajeunit dans les manifestations de Woodstock (GRODET, RUYSSSEN, MORIN, GNIMUS) (18).

Comme disait Gérard MENDEL (19) *"ce que je désigne par les mots de «crise de générations» c'est la difficulté croissante pour l'adolescence à s'identifier*

aux adultes. Le classique «conflit de générations» représentait une identification si réussie que l'enfant et l'adolescent désiraient ce que les adultes possédaient, et qu'ils faisaient le nécessaire pour l'obtenir en essayant de le prendre sur le plan du rêve ou de la réalité».

C - LES JEUNES - UN GROUPE SOCIAL NOUVEAU

C.1. - Les nouveaux problèmes de la jeunesse après la crise économique et sociale des années 70

Dans les dernières décennies l'industrialisation progressive et la croissance économique qui l'accompagnait, au delà d'augmenter le nombre de postes de travail, ont permis une croissance constante de la durée de la scolarité, et ont imposé de plus en plus la spécialisation du savoir. Dans les sociétés européennes plus développées l'industrialisation a toujours précédé la démocratisation de l'enseignement.

Dans les années 50 et 60 on assiste dans ces sociétés à des réformes éducatives qui ont élargi le nombre d'années de la scolarité élémentaire de base et qui après ont généralisé l'accès à l'enseignement de niveau secondaire et, même, dans certains pays, de l'enseignement de niveau supérieur. Cela a signifié que, d'un côté, avec de grands investissements, le nombre de postes de travail - tant dans l'industrie que dans le secteur tertiaire - ont augmenté à un rythme

généralement supérieur à celui des successives cohortes de jeunes qui arrivaient sur le marché du travail. Le plein emploi était l'objectif des politiques de ce temps-là. On tirait parti de l'immigration pour remplir le «déficit» de main-d'oeuvre. Deux guerres avec des effets catastrophiques pour la jeunesse et le vieillissement naturel de la population provoqué par la baisse de la natalité (elle-même liée au développement économique, à l'urbanisation et aux politiques gouvernementales d'inspiration Malthusienne) ont contribué à ce que, pendant des années, le problème de l'emploi des jeunes ne soit pas, en général significatif.

Le retard à l'entrée dans la vie active, provoqué par l'accroissement du nombre des années de scolarité a agi dans le même sens.

Dans une période d'euphorie, l'école était un moyen sûr pour obtenir un emploi qualifié ou une position sociale élevée. Par l'école on préservait l'organisation hiérarchique de la société (MENDEL) (20). Même si elle ne donnait pas le savoir lié à l'action professionnelle, elle pouvait donner le prestige, le statut dû à «l'homme cultivé». On croyait à la croissance illimitée et linéaire, à la valeur du travail - que l'enseignant inculquait - et à la spécialisation. Le prolongement de la scolarité était indispensable au besoin d'une spécialisation chaque fois plus grande. Bien sûr, il y avait des ruptures entre ce qu'on apprenait à l'école ou à l'université et ce qui était nécessaire pour la vie professionnelle. Mais, les entreprises et l'État retouchaient lentement les arêtes par la création d'appareils parallèles de formation professionnelle (dans des centres créés dans ce

but, à l'école ou dans les entreprises) et dans diverses formes d'apprentissages, recyclage et perfectionnement.

L'idéologie du monde industriel, qui s'appuyait sur le mythe du progrès illimité chaque fois plus accéléré, menait à la valorisation de la jeunesse en particulier et à sa capacité toujours renouvelée de s'adapter à de nouvelles situations (FIGUEIREDO) (21). Cependant, la crise mondiale provoqua l'inversion de cette situation et les nouvelles générations commencent à connaître des difficultés inconnues avant d'entrer dans le monde des adultes. Si, à l'apogée de l'idéologie du progrès, être jeune était un atout pour entrer dans ce qu'on appelle la vie active, dans le contexte actuel de la crise le fait d'être jeune s'est transformé en «handicap» pour l'accès au monde du travail des adultes.

Dans ce contexte, l'extension de l'étape initiale de la scolarisation n'est plus vécue dans l'espoir de la presque certitude d'un avenir assuré et riant mais dans l'inquiétude du poste qui, peut-être, ne sera pas à la mesure des rêves et des désirs. Ainsi, à partir du début des années 70, on assiste au développement d'une crise de civilisation qui va de pair avec le malaise des jeunes et ses expressions collectives.

Mai 68 est la première alarme. Mais, les institutions ne sont pas encore mises en questions et les jeunes croient toujours à la prospérité matérielle illimitée. Ils aspirent à un nouveau moyen de vie toutefois sans questionner les institutions. Jusqu'à ce que la crise économique arrive avec l'embargo et l'augmentation soudaine du prix du pétrole brut (et ses conséquences sur toutes les matières brutes) qui n'ont été que les

révélateurs d'une crise qui était latente depuis longtemps (CRAVINHO) (22). La récession économique d'abord et la dépression économique et sociale se sont installées après. Ce qui paraissait, au début, seulement une crise économique conjoncturelle se révéla profondément instauré dans beaucoup d'autres niveaux de la vie sociale et fit prévoir une nouvelle étape de la vie de l'humanité et même d'une nouvelle civilisation (FIGUEIREDO) (23). Voyons quelques contours de ce nouveau contexte sociologique, économique et culturel qui de l'avis de quelques auteurs, sont des signes de la crise:

Au niveau économique: les très hauts taux d'inflation et de chômage (surtout chez les jeunes), la stagnation ou le ralentissement de la croissance économique, les oscillations des changes, le fantôme de l'épuisement de quelques ressources physiques fondamentales (comme par exemple, le pétrole),

Au niveau social et politique: l'instabilité des gouvernements, le redoublement des actions terroristes et autres actes de violence, l'affaiblissement des liens familiaux, la multiplication des centres de décision qui n'appartiennent pas à l'État, l'insécurité au niveau des relations internationales, la refus de payer les impôts,

Au niveau culturel: la crise des valeurs, les comportements périphériques à l'État,

Jusque là, on croyait aux possibilités sans limites de la technologie. Mais, aujourd'hui, pour la première fois dans l'histoire, le temps qui coule entre les découvertes scientifiques et leurs applications est chaque fois plus long; c'est ce qu'on appelle les «revenus décroissants» (CRAVINHO) (24) de la technologie et on craint que les problèmes qu'elle introduit ne puissent plus se résoudre par elle-même (et par les sciences).

Dans ce contexte historique, la condition sociale du groupe des jeunes a changé. Si la jeunesse était considérée sociologiquement comme une étape prolongée de transition pour la vie adulte due à l'ère industrielle, elle se révèle comme un groupe social d'importance politique avec la crise économique et sociale des années 70. Mai 68 et les autres manifestations des jeunes en Europe et aux États Unis ont été des manifestations prédominantes culturelles. Aujourd'hui le problème de la jeunesse est surtout un problème socio-politique (25).

La récupération démographique de l'après-guerre, l'augmentation des taux d'activité des femmes, le rajeunissement démographique déclenché par l'immigration qui avait redoublé, le rôle des systèmes scolaires qui dans beaucoup de pays avaient laissé tomber graduellement l'objectif de retarder l'entrée des jeunes dans la vie active, tous ces facteurs conjugués annonçaient déjà, à la fin des années 60, les graves problèmes que la jeunesse aurait dans la décade 70. Tout cela s'aggravait par la fossé de plus en plus profond qui existait entre le système scolaire et le monde des activités professionnelles, dans un contexte où les innovations technologiques étaient chaque

fois plus spectaculaires et se produisaient d'une façon de plus en plus accélérée. La crise de la jeunesse (et le chômage des jeunes et des adultes) précède la crise économique et fût précédée par la crise culturelle qui commence à partir de 1968. Mais, tous ces aspects se complètent et s'influencent mutuellement.

A la fin de la décade 70, certains croyaient que la crise était purement superficielle. Mais, d'autres ont compris que le chômage des jeunes n'était pas un phénomène transitoire - exclusivement conjoncturel - mais le résultat d'une profonde modification de l'univers économique des sociétés industrialisées de l'Ouest et des états Unis (MONTLIBERT) (26). Le mot le plus employé pour définir l'actuelle situation est «crise». Crise structurelle et non uniquement conjoncturelle; crise économique mais aussi sociale et culturelle, crise globale de la société, crise complexe et donc difficile à surmonter. "... le futur est atteint d'un début d'irréductible incertitude", selon Edgar MORIN (27).

Aussi, selon Edgar MORIN, le grand progrès des années 70, fut la reconnaissance de cette incertitude. Il écrivait; (28) "... *Nous sommes dans un futur où la crise est non pas un accident dans nos sociétés, mais comme sa façon d'être*". Et, selon Antônio NEGRI; "*La crise n'est pas l'envers du développement, mais sa forme*". (29).

L'indéfinition, le doute et la complexité dominent la questions de la jeunesse, parce qu'elle est profondément liée à la crise globale de la société et dont l'aspect fondamental est le culturel.

Revenons à Edgar MORIN; "*Ce qui se passe c'est la décadence du grand archétype culturel de*

l'occident qui s'appuie sur l'image de l'homme viril, adulte, blanc, technique, rationalisateur, subordonnant qui se superpose à la jeunesse, au féminin, à la senilité, au non bourgeois, à l'exotique ou artisanal, au rustique, à l'esthétique. Mais, un nouvel archétype de culture polycentrique n'a pas été encore créé, fondé sur la constellation des valeurs et l'association des valeurs complémentaires: masculin, féminin, jeune, adulte, sénil, orient, occident, nord, sud, industrie, artisanat, rationalité, poésie, etc." (30)

Selon Marcel HICTER nous traversons *"Le Moyen-Âge post-industriel"* dans un état hybride et incertain marqué par la décadence d'une légitimité culturelle sans l'affirmation d'une nouvelle légitimité" (31).

De tout cela résulte d'abord une indication en ce qui concerne les nouveaux objectifs des systèmes éducatifs. Il faut préparer les jeunes pour vivre la crise, l'incertitude, mais aussi, les préparer pour un changement, un monde «mutant». C'est ce que plusieurs organismes internationaux, notamment dans les études du Conseil de l'Europe, recommandent.

Et on arrive à une seconde conclusion: on ne peut résoudre vraiment les problèmes de la jeunesse de nos jours sans surmonter les facteurs de la crise. En ce qui concerne les problèmes du chômage, la forme dont il est combattu nous provoque un sentiment de tristesse et de stupéfaction. Le mal n'a aucune probabilité d'être supprimé, ni réduit, sauf en ce qui concerne les fluctuations conjoncturelles et quelques points inflationnistes, avec un traitement direct et des symptômes uniquement. *"Notre société ne se connaît pas et refuse de se connaître"*. SAUVY (32)

C.2. - Caractérisation générale des jeunes portugais

Rappelons-nous que au long des années de la décennie 60, le Portugal a connu une transition lente mais irréversible d'un modèle de société de type immobiliste, répressif du point de vue socio-politique, et isolé du reste du monde, vers un rythme de forte croissance de l'économie et de l'urbanisation du Pays.

Une grande partie des jeunes d'aujourd'hui sont nés et ont grandi dans un contexte socio-familial d'amélioration de la vie; une fraction significative est citadine de naissance et rurale par ascendance; dans leur majorité, il s'agit d'individus dont le père a dû "faire" la guerre coloniale, ou du moins, le service militaire prolongé dans la "métropole"; presque la totalité a au moins fréquenté l'école primaire, mais beaucoup encore ont des parents analphabètes; ils ont tous regardé la télévision depuis leur naissance, ils "croient" à l'ère des ordinateurs, alors que leurs parents ont grandi en n'entendant que la radio et se sont formés dans la mystique du travail pénible. (Tableau II,A)

Tout à coup, en Avril 1974, le régime politique tombe. C'est l'explosion populaire, la libération des énergies retenues longtemps, la possibilité de donner libre cours à l'esprit d'initiative, le déchaînement général. La chute du régime a lieu quand la population des jeunes d'aujourd'hui a entre 5 et 15 ans. La fin de la guerre va leur permettre d'échapper aux épreuves et aux dommages par lesquels sont passés les générations précédentes, et d'éloigner

certainement les angoisses de nombre de leurs parents (Figure II.1).

A l'école, ces jeunes vivent une période de transformations et de désorganisation du système scolaire.

Dans le monde du travail, c'est le changement technologique, la chute du rythme de croissance des postes de travail, la féminisation de certains secteurs économiques et le transfert de la main-d'oeuvre vers les zones industrielles et tertiaires. On assiste aussi à l'écroulement des structures économiques traditionnelles. Pour certains, cet événement se fera sentir par la réduction du niveau de vie et des privilèges. Pour d'autres, par une amélioration momentanée du niveau de vie.

C.2. a) évolution démographique

La population globale s'accroît avec le retour des résidents des anciennes colonies et celui des émigrés, et avec la démobilisation militaire. De nombreux jeunes qui vivent au Portugal en 1983 sont le fruit de ces flux migratoires qui ralentissent le rythme de vieillissement de la population rurale et son dépeuplement, mais qui accentuent aussi le surpeuplement des zones urbaines traditionnelles des alentours de Lisboa et de Porto.

Le groupe d'âge 15-24 ans est passé de 1.524.000 en 1974 à 1.869.000 en 1981, soit un taux de croissance de 21,8% en 7 ans seulement, ce qui est bien plus grand que celui de l'ensemble de la population (9,8% pour une durée égale). Il

FIGURE II. 1

Esquisse de chronologie comparée entre le groupe d'âges 15/24 et la génération des parents

1982		F1 - a 25 ans		F2 - a 20 ans		F3 - a 15 ans
1977		F1 - Université - Travail - Serv Militaire		F2 - Complémentaire de l'Ens. Se- condaire		F3 - Cycle Prépara- toire
1972		F1 - 3 ^{ème} Cycle - Travail		F2 - Cycle Prépara- toire		F3 - Ec. Primaire
1967		F1 - Lycée		F2 - École Primaire	P3 - a un enfant	F3 - Ec. Primaire
1962		F1 - Ec. Primaire	P2 - a un enfant	F2 - Naît	P3 - Université - Travail - Serv Militaire	
1957	P1 - a un enfant	F1 - Naît	P2 - Université - Travail - Serv Militaire		P3 - 3 ^{ème} Cycle - Travail	
1952	P1 - Université - Travail - Serv Militaire		P2 - 3 ^{ème} Cycle - Travail		P3 - Lycée	
1947	P1 - 3 ^{ème} Cycle		P2 - Lycée		P3 - École Primaire	
1942	P1 - Lycée		P2 - École Primaire		P3 - Naît	
1937	P1 - École Primaire		P2 - Naît			
1932	P1 - Naît					

Source: M. C. Carvalho, "Comportamentos Desviantes dos Jovens" Cadernos Juventude IV - IED, 1983, p. 3

n'est donc pas étonnant que les difficultés d'insertion sociale et professionnelle des jeunes se soient aggravées.

En 1983, le groupe d'âge 15-24 ans du continent était estimé à environ 1.860.000 individus, dont le pourcentage entre sexe masculin et sexe féminin était sensiblement le même (Figure II.2) mais la répartition sur le Pays très irrégulière (33).

C.2. b) Distribution régionale et familiale

La distribution des jeunes en étude par régions du Pays est la suivante: 51% des jeunes vivent dans les localités de plus de 10 000 habitants et 81% sur le Littoral du Pays, surtout dans les zones du Littoral Nord, Centre et Sud. C'est dans le Sud du Pays (Algarve et Intérieur Sud) que ce groupe d'âge est le moins représenté (seulement près de 7% de l'ensemble). Mais il se concentrent surtout dans les régions urbaines de Lisboa (26%) et du Porto (19,5%). (Figure II.3).

En ce qui concerne la situation des jeunes face au mariage, la plupart des jeunes sont célibataires (87%). Des 13% environ qui se sont mariés, 2,1% sont déjà séparés ou divorcés. Il n'y en a que 0,5% qui vivent en communauté. Parmi les garçons, 11% seulement ont accompli le service militaire, et 16% ont été considérés comme inaptes pour le service militaire.

Ce groupe d'âge est une frange de transition entre l'école et le travail (43%

FIGURE II. 2

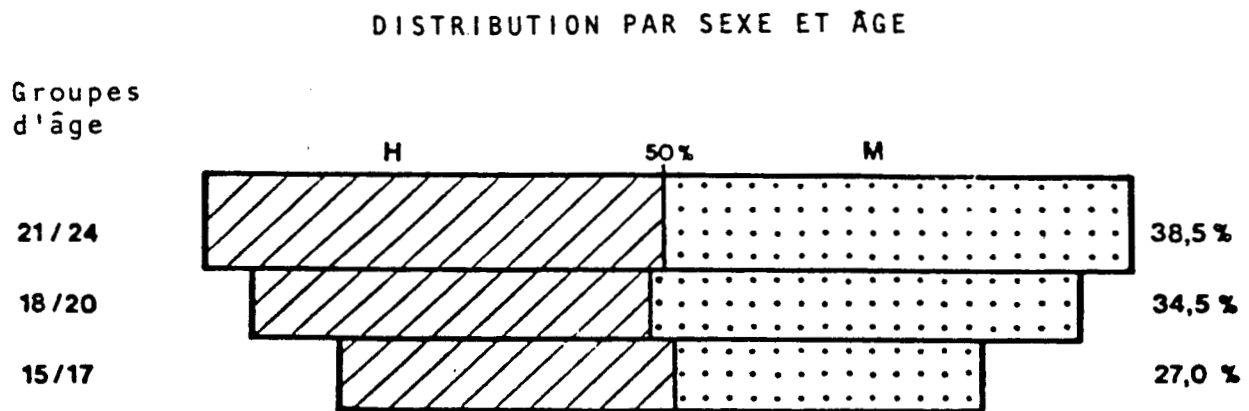


FIGURE II. 4

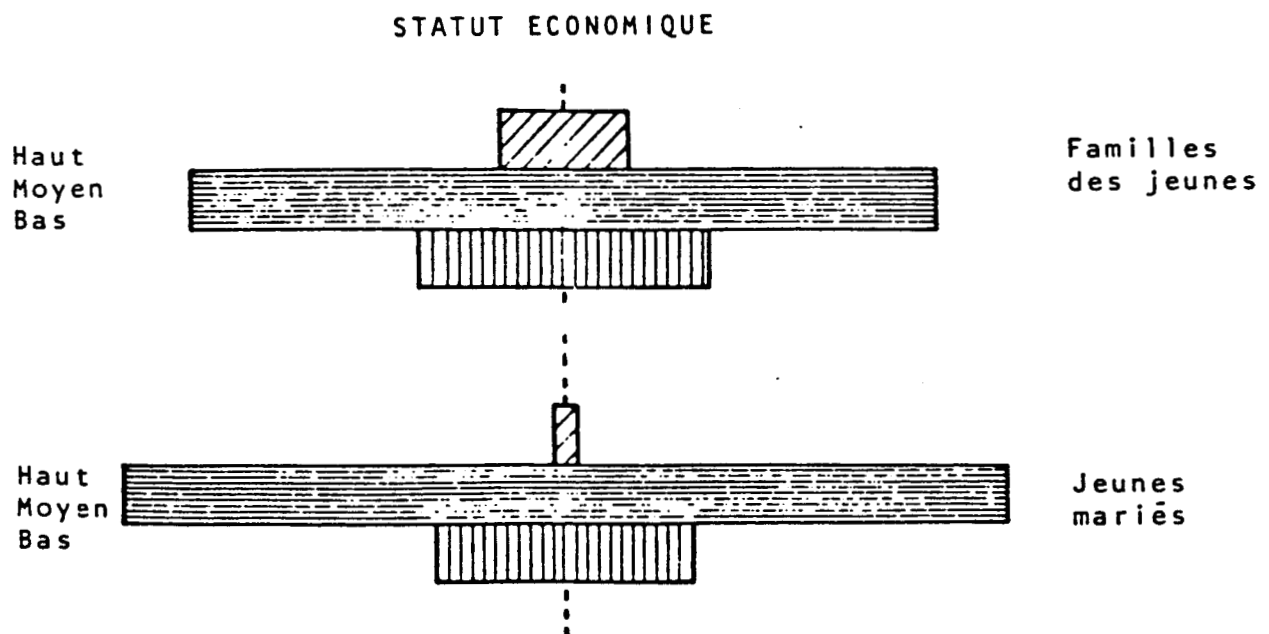
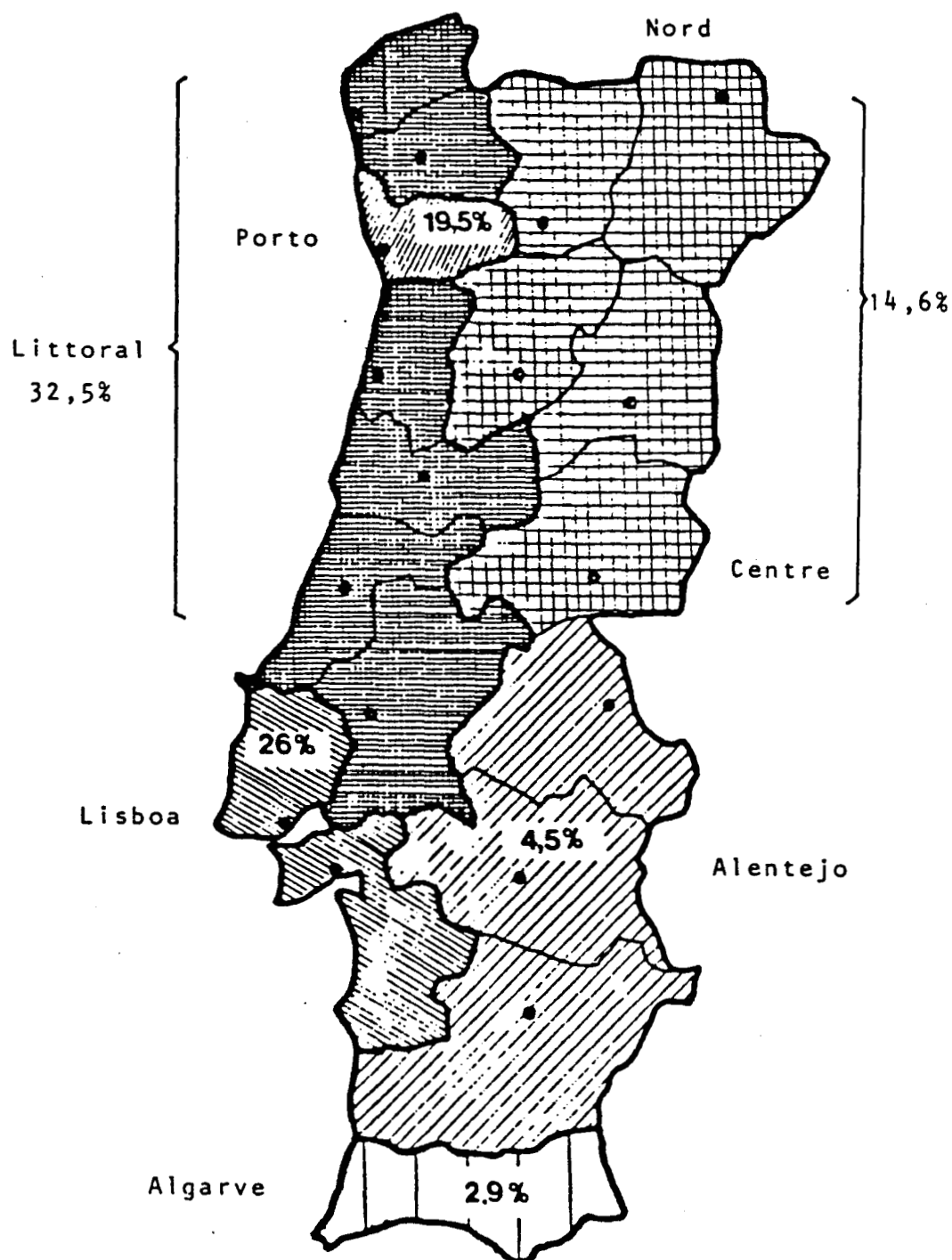


FIGURE II. 3

DISTRIBUTION GEOGRAPHIQUE DES JEUNES (15-24 ANS)



étudient, 30% travaillent, 8% étudient et travaillent),

La majorité des parents a un emploi (74%), mais la majorité des mères sont ménagères (62%). Cependant, 30% des mères ont un emploi, ce qui correspond à 1/3 de la population féminine mariée de la génération qui a, en ce moment, entre 45 et 59 ans.

C.2. c) Statut socio-économique

De ces parents, 64% appartiennent au status économique-social moyen, 25% au status bas et seulement 11% au status supérieur. (Figure II.4).

On constate, encore, que 71% des jeunes vivent dans le noyau familial: 62% avec leurs parents et 12% avec leurs parents et d'autres membres de la famille. Dans notre Pays, contrairement à ce qui se passe dans les autres Pays d'Europe, il n'y a qu'un pourcentage très faible qui vit avec des amis ou seul.

Quant à leur situation par rapport au travail, ils se répartissent de la façon suivante:

D'après les indicateurs statistiques scolaires concernant le marché du travail, on peut considérer que, si un peu plus de la moitié des jeunes (60% environ) étudient encore dans l'enseignement secondaire ou supérieur, un peu moins (à peu près 40%) travaillent ou cherchent du travail, ce qui donne pour le groupe social des jeunes, deux réalités distinctes, aux

intérêts, aux problèmes et aux comportements différents.

C.3. - Caractérisation en fonction des niveaux d'études

La ventilation par niveaux d'études et de situation face au travail des jeunes étudiants nous a fourni, par traitement informatisé, les nombres absolus et les pourcentages des Tableaux II.1 et II.2.

TABLEAU II 1

DISTRIBUTION DES JEUNES PAR DEGRÉ DE L'ENSEIGNEMENT

DEGRÉ DE L'ENSEIGNEMENT	POURCENTAGES
Ne savent ni lire ni écrire	1 %
Sont scolarisés ou ont fait l'enseignement élémentaire	33 %
Sont scolarisés ou ont fait l'enseignement secondaire	59 %
Étudiants de l'enseignement supérieur	7 %

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

De la lecture du Tableau II.1, remarquons comme informations importantes, les suivantes:

- 1,6% du nombre total des enquêtés déclarent ne savoir ni lire ni écrire, conséquence surtout de l'échec et de l'abandon scolaire ou même du fait de ne pas fréquenter l'école, car les handicapés non scolarisés n'ont pas été enquêtés;
- 16,2% n'ont suivi que l'enseignement élémentaire, dont 41,7% ont fait l'instruction primaire jusqu'au bout, c'est-à-dire, 4 ans de scolarité;
- 76,1% ont suivi le cours secondaire, dont 80% fréquentent le propédeutique, cours d'accès à l'université. Cependant, 7,2% ont fait le cycle général complet (deux ans) et 5,5% le cours complémentaire complet;
- 7,6% suivent un cours supérieur, la majorité étant en train de suivre encore ce niveau.

Ces lectures et la connaissance que nous avons de la tendance à l'augmentation de la scolarisation nous révèlent un degré élevé de «performance» scolaire déficiente ou de l'inefficacité scolaire.

En réalité, les pourcentages d'individus sans études complètes, donc sans diplôme reconnu, à un âge où les jeunes devraient être passés à des niveaux scolaires plus élevés s'ils avaient continué dans le système d'enseignement ou s'ils l'avaient déjà abandonné, sont élevés.

TABLEAU II 2

TAUX DE SCOLARISATION PAR GROUPES D'AGE

GROUPES D'AGES	TOTAL	NIVEAUX SCOLAIRES		
		ELEMENT.	SECOND.	SUPER.
ch.abs	1 095	357	654	83
%	100 %	100 %	100 %	100 %
De 15 à 17 ans	36,0	38,4	38,8	—
De 18 à 20 ans	37,1	35,3	37,9	38,6
De 21 à 24 ans	26,9	26,3	23,2	61,4

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

La lecture du Tableau II.2 explicite l'éventail d'âges correspondant aux niveaux d'études. En voyant les pourcentages de jeunes de plus de 18 ans qui n'ont suivi que l'enseignement élémentaire ou secondaire et même sans les terminer, nous en tirons la même conclusion.

C.3. a) Relation entre niveaux d'études et travail

Voyons maintenant les relations existantes entre les niveaux d'études atteints par les jeunes et leur insertion dans le monde du travail.

TABLEAU II 3

RAPPORT DES JEUNES FACE AU TRAVAIL ET AUX ETUDES

RAPPORT DES JEUNES FACE AU TRAVAIL ET AUX ETUDES	POURCENTAGES
Ne font qu'étudier	43 %
Ne font que travailler	30 %
Etudient et travaillent	5 %
Etudient et cherchent un emploi	2
N'étudient pas et ne cherchent pas de travail	8 %
Sont au chômage, cherchent le 1er emploi	11 %
Ne répondent pas	1 %

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

TABLEAU II 4

RELATION ENTRE LES NIVEAUX SCOLAIRES ET LA SITUATION FACE AU TRAVAIL

SITUATION FACE AU TRAVAIL	TOTAL	NIVEAUX SCOLAIRES		
		ELEMENT.	SECOND.	SUPER.
ch.abs. %	1 095 100 %	357 100 %	654 100 %	83 100 %
Ne fait qu'étudier	46,3	8,1	63,1	79,5
Étudie/cherche emp.	1,6	—	2,3	3,6
N'étudie pas/cherche emp.	6,3	9,0	5,5	1,2
Ne fait rien	7,4	14,8	4,3	—
Au chômage/cherche nouv.emp.	3,5	7,3	1,8	—
Travaille/étudie	4,1	1,7	5,0	7,2
Ne fait que travailler	29,0	58,0	15,6	8,4

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

A partir de l'analyse des Tableaux II.3 et II.4 , il est possible de situer ces jeunes face au travail. Ce sont surtout les jeunes qui ont le niveau élémentaire qui ne font que travailler (58%) ou qui cherchent un emploi (9%) ou qui ne font rien (14,8%) (34). Ce sont les jeunes de niveau scolaire supérieur qui se maintiennent avec le statut d'étudiants à temps complet (79,5%) ou à temps partiel coordonné avec le travail (7,2%). Ceux qui se situent à des niveaux proches de ces pourcentages sont les jeunes ayant des études secondaires ou qui fréquentent des établissements secondaires.

C.3. b) Influence de la Région, statut social et habitat

Il sera toutefois aussi intéressant d'étudier la caractérisation socio-démographique des jeunes. Nous avons utilisé, comme base pour cette étude, les données (en chiffres absolus et en pourcentages verticaux et horizontaux) relatives à leur répartition par région, habitat, insertion familiale, couche sociale, statut professionnel du père et de la mère. Nous avons choisi ces variables parce que, entre autres, ce sont elles qui sont considérées comme des facteurs sociologiques d'accès, de mobilité et de rentabilité scolaire (AMBROSIO) (35).

L'analyse des Tableaux II.5, II.6 et II.7 nous indique comme caractéristiques les plus évidentes ce qui suit:

TABLEAU II 5

RELATION ENTRE LES NIVEAUX SCOLAIRES ET LA DISTRIBUTION REGIONALE

REGIONS	TOTAL	NIVEAUX SCOLAIRES		
		ELEMENT.	SECOND.	SUPER.
	ch.abs. %			
	1 095 100 %	357 100 %	654 100 %	83 100 %
Nord/Centre intérieur	20,4	20,7	21,1	14,5
Littoral	26,0	26,3	25,5	27,7
Sud intérieur	9,2	11,5	8,0	8,4
Lisboa et banlieue	18,4	12,9	21,3	18,1
Porto et banlieue	17,0	15,4	16,4	30,1
Algarve	9,0	13,2	7,8	1,2

SOURCE: Enquête, Cahier IED. No. X

-Les jeunes de niveau d'études élémentaires vivent surtout au Nord/Centre (36) du Pays et sur le Littoral, dans un habitat rural, avec leurs parents mariés religieusement; ils ont des frères et des soeurs, et la famille fait partie de la couche sociale basse moyenne;

-Les jeunes de niveau d'études secondaires vivent aussi au Nord/Centre, sur le Littoral et dans la région de Lisboa, surtout dans un habitat urbain, ayant le même mode d'insertion sociale que les précédents et qui se déclarent appartenir à la couche sociale moyenne;

-Les jeunes de niveau d'études supérieures vivent surtout sur le Littoral et dans la région de Lisboa, dans un habitat urbain, et

appartiennent à la couche sociale moyenne élevée.

TABEAU II 6

RELATION ENTRE LES NIVEAUX SCOLAIRES ET LA SITUATION FACE A L'HABITAT

	TOTAL	NIVEAUX SCOLAIRES		
		ELEMENT.	SECOND.	SUPER.
ch.abs.	1 095	357	654	83
%	100 %	100 %	100 %	100 %
HABITAT				
Rural	30,3	57,1	18,0	13,3
Urbain	45,7	24,1	54,4	67,5
Intermédiaire	24,0	18,8	27,5	19,3

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

TABELAU II 7

NIVEAUX SCOLAIRES ET SITUATION FACE AU STATUT SOCIAL

	TOTAL	NIVEAUX SCOLAIRES		
		ELEMENT.	SECOND.	SUPER.
ch.abs.	1 095	357	654	83
%	100 %	100 %	100 %	100 %
STATUT SOCIAL				
Élevé/moyen	9,0	0,8	11,5	27,7
Moyen	64,0	47,1	73,2	62,7
Bas	26,9	52,1	15,3	9,6

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

Une analyse encore plus détaillée nous amène à la conclusion suivante:

- Ce sont les jeunes aux études élémentaires qui vivent surtout en milieu rural (57,1%);
- La grande majorité de ces jeunes vit avec ses parents, indépendamment de son niveau d'études;
- Ceux qui ne vivent qu'avec un de leurs parents sont surtout ceux qui ne vivent qu'avec leur mère et qui ont fréquenté l'enseignement supérieur et l'ont terminé;
- Ceux qui vivent isolés suivent ou ont terminé l'enseignement supérieur;
- Par rapport à l'origine sociale, il s'avère que ce sont surtout ceux de la couche sociale moyenne qui accèdent à l'enseignement supérieur (62,7%), et que ceux de la couche sociale basse se stabilisent dans l'enseignement élémentaire;
- La ventilation en pourcentage horizontal des jeunes de la couche sociale élevée ou moyenne montre que 23,2% arrivent à l'enseignement supérieur, alors qu'il n'y a que 7,4% de la couche sociale moyenne qui l'atteignent, et seuls 2,7% de la couche sociale basse parviennent à ce niveau d'enseignement;
- La lecture en pourcentages horizontaux nous révèle quelle est l'influence de la région et de l'habitat sur la mobilité scolaire. Ainsi, ce sont les régions Nord/Centre et Sud qui rendent l'accès à l'enseignement supérieur et secondaire difficile, alors que sous cet aspect, ce sont les régions de Porto et du Littoral les plus favorisées, avant même la région de Lisboa. Cela peut être

partiellement expliqué si l'on prend en considération la répartition du réseau des établissements de l'enseignement supérieur, ainsi que la répartition régionale des familles par strates socio-économiques;

-L'influence de l'habitat est claire aussi, et démontre bien que c'est surtout l'habitat urbain qui favorise l'accès à l'enseignement supérieur;

C.3. c) Influence du status professionnel et scolaire du père et de la mère

étudier quelle est l'influence familiale sur le niveau d'études scolaires, ce que nous pourrions faire en analysant quelques caractéristiques familiales (âge, profession, niveau d'études des parents et situation face au travail), nous permet de tirer les conclusions suivantes d'accord avec les Tableaux II,8 à II,13:

TABEAU II 8

RELATION ENTRE LES NIVEAUX SCOLAIRES ET LA SITUATION PROFESSIONNELLE DU PERE

	TOTAL	NIVEAUX SCOLAIRES		
		BASIQUE	SECOND.	SUPER.
PROFESSION DU PERE ch.abs. %	1 664 100 %	494 100 %	988 100 %	181 100 %
Employé (chiffres absolus)	1 228	321	775	131
Cadre moyen/supérieur	19,4	2,0	23,4	40,5
Employé de bureau	21,4	11,9	25,1	20,0
Ouvrier qualifié	23,7	31,5	23,2	7,4
Ouvrier non qualifié	4,4	10,2	2,8	—
Agriculture/pêche (travailleur)	10,8	26,5	5,4	2,6
Autres activités	19,9	17,9	20,1	26,8

-Selon les données de l'Enquête, l'âge des parents n'a aucune importance, contrairement à la variable niveau d'études et professionnel de ces derniers. Ainsi, parmi les jeunes ayant un niveau élémentaire, prédominent les pères ouvriers qualifiés, qui travaillent dans les secteurs de l'agriculture, de la pêche ou dans tout autre activité non spécifiée, avec les mères au foyer; les jeunes ayant fait l'enseignement secondaire ont leur père employé de bureau ou cadre, et leur mère est ménagère ou employée; ceux qui ont fait l'enseignement supérieur ont leur père cadre ou employé de bureau et leur mère au foyer ou employée.

TABEAU II 9

RELATION ENTRE LES NIVEAUX SCOLAIRES DES JEUNES ET
NIVEAU SCOLAIRE DU PERE

	TOTAL	NIVEAUX SCOLAIRES		
		BASIQUE	SECOND.	SUPER.
NIVEAU SCOLAIRE DU PERE	ch.abs. %	1 664 100 %	494 100 %	988 100 %
Supérieur	9,3	1,1	10,6	25,6
Secondaire	18,0	4,0	22,9	29,4
Basique /analphabète	72,7	94,9	66,6	44,9

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

TABLEAU II 10

RELATION ENTRE LES NIVEAUX SCOLAIRES ET LA SITUATION
PROFESSIONNELLE DE LA MERE

PROFESSION DE LA MERE	TOTAL	NIVEAUX SCOLAIRES		
		BASIQUE	SECOND.	SUPER.
ch.abs.	1 664	494	988	181
%	100 %	100 %	100 %	100 %
Employée (chiffres absolus)	490	103	331	56
Cadre moyen/supérieur	26,0	1,8	29,8	47,5
Employée de bureau	26,2	15,2	28,3	37,2
Ouvrière qualifiée	7,7	14,5	6,8	—
Ouvrière non qualifiée	7,9	15,0	6,3	3,9
Agriculture/pêche (travailleuse)	4,2	20,0	—	—
Autres activités	27,3	32,6	27,9	11,4

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

TABLEAU II.11

DISTRIBUTION PAR NIVEAUX SCOLAIRES

NIVEAU SCOLAIRE	TOTAL	NIVEAUX SCOLAIRES		
		ELEMENT.	SECOND.	SUPER.
ch.abs.	1 095	357	654	83
%	100 %	100 %	100 %	100 %
Ne sait ni lire/écrire	1,6	4,8	—	—
Primaire complète	13,6	41,7	—	—
Primaire incomplète	2,6	7,8	—	—
C. prép. complet a)	10,0	30,5	—	—
C. prép. incomplet	5,7	17,4	—	—
C. génér. complet b)	7,2	—	12,1	—
C. génér. incomplet	19,7	—	33,0	—
C. compl. complet c)	5,5	—	9,2	—
C. compl. incomplet	19,4	—	32,4	—
12e année complète	1,6	—	2,6	—
12e année incomplète	6,4	—	10,7	—
C. super. complet	0,5	—	—	6,0
C. super. incomplet	7,1	—	—	94,0

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

TRAITEMENT: En pourcentage

a) cycle préparatoire

b) cycle général

c) complémentaire

TABLEAU II 12

RELATION ENTRE LES NIVEAUX SCOLAIRES DES JEUNES
ET LES NIVEAUX SCOLAIRES DE LA MERE

NIVEAU SCOLAIRE DE LA MERE	TOTAL	NIVEAUX SCOLAIRES		
		BASIQUE	SECOND.	SUPER.
ch.abs.	1 664	494	988	181
%	100 %	100 %	100 %	100 %
Supérieur	4,0	1,3	4,5	9,7
Sécondaire	17,1	0,9	21,3	37,5
Basique /analphabète	78,9	97,8	74,2	52,9

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

TABLEAU II 13

RELATION ENTRE LES NIVEAUX SCOLAIRES ET LA SITUATION
FACE AU TRAVAIL DE LA MERE

TRAVAIL DE LA MERE	TOTAL	NIVEAUX SCOLAIRES		
		BASIQUE	SECOND.	SUPER.
ch.abs.	1 664	494	988	181
%	100 %	100 %	100 %	100 %
Employée	29,4	20,8	33,5	30,7
Chômeuse	0,4	0,6	0,4	—
Retraitée	4,8	5,3	4,6	4,2
Ménagère	61,7	68,3	58,6	61,2
Sans réponse	3,6	4,9	2,9	4,0

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

L'analyse de l'influence des qualifications scolaires et de la profession du père et de la mère, nous a fait arriver aux conclusions suivantes:

-L'analyse nous confirme que si les parents sont au chômage, le niveau d'études des enfants est moindre, et que plus le statut professionnel des parents est élevé, plus le niveau d'études des enfants est élevé;

-Par rapport à la qualification scolaire du père et de la mère, on constate une fois de plus que plus l'instruction des parents est basse, plus le niveau d'études atteint par les enfants est bas;

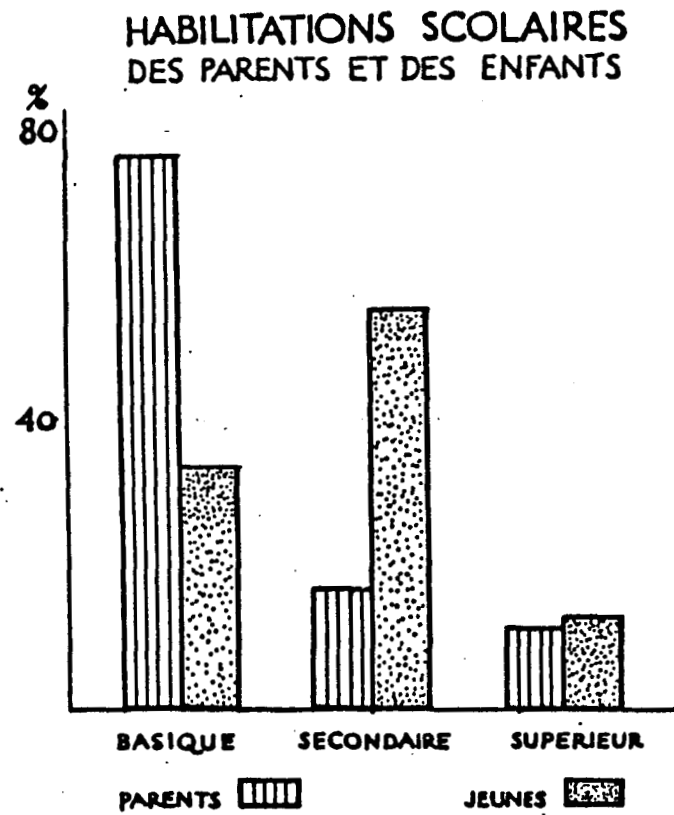
-Par rapport à la situation face au travail de la mère, il est cependant intéressant de noter que le plus grand pourcentage de mères ménagères correspond aux jeunes ayant un niveau d'enseignement élémentaire et supérieur, les mères des jeunes ayant fait l'enseignement secondaire étant celles qui travaillent.

Ces données nous révèlent la structure familiale typique des couches sociales moyennes portugaises.

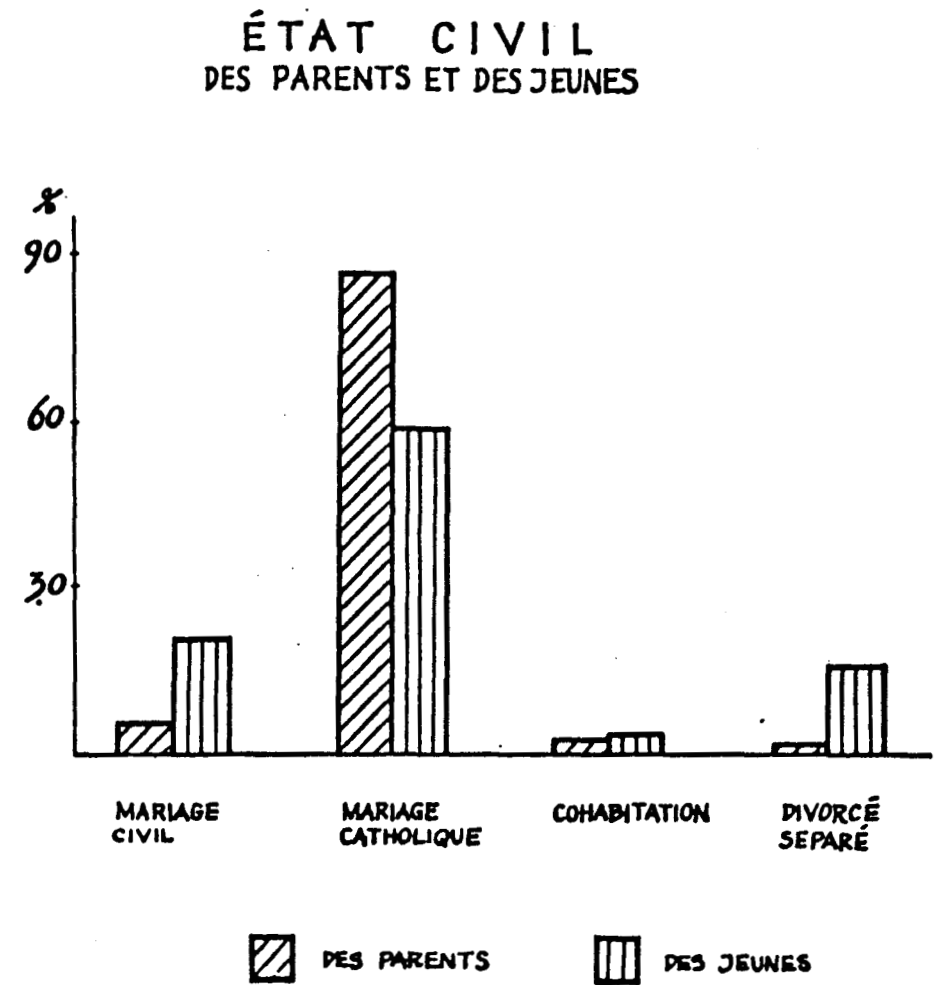
C.3. d) Influence de l'enseignement public et privé

Nous avons encore approfondi la caractérisation de l'échantillon en fonction des

FIGURE II. 5



SOURCE: IED, Caderno n° VII 1983



SOURCE: IED, Caderno n° VII 1983

niveaux d'études à travers deux variables d'influence socio-culturelle: le type d'établissement fréquenté et l'exposition aux moyens de communication sociale mesurée par le niveau de lecture de journaux ou le temps dédié à la radio et à la télévision.

Une ventilation rapide de cette dernière variable (dont nous n'insérons pas les tableaux ici) nous dit par exemple, que plus le degré d'instruction est élevé, moins les jeunes écoutent la radio ou regardent la TV. Mais au contraire, l'habitude de lire les journaux augmente avec le niveau d'études et est aussi en corrélation avec le niveau de lecture des journaux quotidiens et hebdomadaires, ces derniers étant préférés par les jeunes ayant eu un enseignement supérieur.

TABELAU II 14

RELATION ENTRE LES NIVEAUX SCOLAIRES ET LE TYPE
D'ETABLISSEMENT SCOLAIRE

TYPE D'ETABLISSEMENT	TOTAL	NIVEAUX SCOLAIRES		
		BASIQUE	SECOND.	SUPER.
ch.abs. %	1 095 100 %	357 100 %	654 100 %	83 100 %
ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE				
- Public	90,8	97,5	89,0	79,5
- Privé	8,9	1,7	11,6	21,7
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE				
- Public	65,0	—	94,5	92,8
- Privé	4,9	—	6,9	10,8
ENSEIGNEMENT SUPERIEUR				
- Public	6,6	—	—	85,5
- Privé	0,6	—	—	8,4

SOURCE: Enquête, Cahier IED, no. X

Cependant l'influence du type d'établissement où les jeunes ont fait leurs études du niveau élémentaire et secondaire s'est montrée considérable. En effet, la lecture du Tableau II.14, nous permet de conclure:

-Bien que l'enseignement public ait la suprématie sur l'enseignement privé, c'est chez les jeunes qui ont eu accès à l'enseignement supérieur qu'on enregistre les plus grands pourcentages de fréquentation de l'enseignement privé aux différents niveaux de l'enseignement (surtout élémentaire). Ainsi, l'effet de la qualité de l'éducation dans les premières années (qu'on reconnaît exister dans les établissements privés pré-primaires et primaires) et sur le rendement et l'adaptation scolaire de niveaux futurs est confirmée.

-La lecture horizontale des pourcentages nous indique encore que le nombre des élèves de l'enseignement supérieur qui ont fréquenté l'enseignement privé est plus élevé que ceux qui ont suivi l'enseignement public.

-Le fait de non ventiler ces données par la variable couche sociale et autres nous empêche d'étudier le poids de la variable enseignement privé face à d'autres variables d'influence sociologique et familiale sur la mobilité scolaire.

D - MARQUES SOCIALES ET MOBILITÉ SCOLAIRE

La lecture des corrélations qui existent entre niveaux d'études et variables indépendantes qui caractérisent l'échantillon, montre des situations bien connues de la sociologie de l'éducation (36).

La mobilité scolaire d'un individu à travers le système d'enseignement structuré en niveaux hiérarchisés d'exigence des connaissances et des branches d'enseignement valorisées socialement de façon différente, est conditionnée, au départ, par des vecteurs d'influence et de marque sociale DOISE, MUGNY (37). En réalité, le succès scolaire, l'orientation scolaire et le choix de branches optionnelles de formation ne sont pas le fruit de facteurs d'intelligence et de développement global (physique, psychologique et affectif) de l'individu, ou de rentabilité cognitive. Même en ajoutant à ces facteurs les conditions matérielles et pédagogiques actuelles dans lesquelles se déroule l'enseignement, on ne pourra expliquer totalement la mobilité scolaire constatée, bien que les conditions de dégradation de l'ambiance scolaire et la préparation scientifique et pédagogique des enseignants puissent avoir, face à ces critères d'évaluation intrinsèques à l'école, une grande importance. La mobilité scolaire ne repose pas seulement sur des éléments explicites intra-individuels ou sur la relation pédagogique à l'école.

Pour une explication plus ample de la mobilité scolaire des élèves, il nous faut considérer aussi les différences de position sociale entre les individus et le système de

croyances, de représentation, d'évaluation et de normes, c'est-à-dire, une certaine idéologie sur laquelle repose l'ordre et les rapports sociaux d'une société donnée.

C'est cette idéologie qui donne aux individus une conviction profonde de sécurité par la conformité à un sentiment de justice qui existe dans le monde où ils vivent. On est au centre de la théorie de «la victime innocente» (LERNER, 1971) (38).

Le paradigme de la mobilité scolaire peut être explicité dans les termes suivants, selon qu'on interprète à la lumière d'une analyse psycho-sociologique inter-individuelle (DUPUY) (39) ou de positionnement social:

a) A un changement social qui a correspondu à une réforme ou à un changement significatif du système d'enseignement, fait suite une certaine mobilité scolaire qui résulte d'un nouveau positionnement des groupes sociaux. Nous pourrions dire alors que cette mobilité scolaire n'a pas été due à des circonstances individuelles, mais à des circonstances sociales, sans que l'identité sociale de l'individu ait été modifiée pour autant. L'augmentation du degré de scolarisation du groupe que nous sommes en train d'étudier a eu lieu parce qu'il y a eu comme une «acceptation», de la part de la société, d'un besoin de niveaux scolaires plus élevés pour l'exercice de certaines professions et pour l'augmentation de la productivité dans la vie active.

b) Cependant, dans des situations données, un ensemble d'éléments d'ordre individuel et social peuvent converger, permettant à l'individu d'agir, plus en fonction de lui-même que du groupe social auquel il appartient. C'est-à-dire qu'il lui devient facile d'abandonner son groupe social d'origine pour accéder à un autre, en dépassant des marques et des influences sociales. Dans ce cas, l'individu qui ne se sent pas suffisamment identifié à son groupe essaiera de profiter des facilités ou de surmonter les obstacles pour s'intégrer à un autre où il se reconnaît mieux.

Dans ces deux lectures, on détecte les supports fondamentaux de plusieurs politiques éducatives et de courants pédagogiques qui ont influencée le nouveau système scolaire auquel ont été, ou sont encore, soumis les jeunes en cours d'études.

E - CHANGEMENT SOCIAUX ET MOBILITE SCOLAIRE

L'étude de la caractérisation générale des jeunes portugais, de leur situation scolaire et des facteurs qui ont plus influencé la mobilité scolaire, nous permet de dire que la mobilité scolaire des jeunes étudiés a été influencé manifestement par beaucoup de variables, telles que;

-l'habitat, l'origine socio-économique, le niveau d'études des parents, la typologie de l'enseignement fréquenté dans les premières années scolaires (public ou privé), etc..

En effet, des facteurs de position et de relation entre les groupes sociaux influençant fortement l'acquisition de certaines études persistent encore parmi nous.

On constate toutefois une augmentation du degré de scolarisation du groupe que nous sommes en train d'étudier, en raison des réformes éducatives qui ont été déterminées par des changements sociaux qui ont rendu possible l'«acceptation» de la part de la société du besoin de niveaux scolaires plus élevés pour l'exercice de certaines professions et pour l'augmentation de la productivité.

Par rapport à une certaine mobilité scolaire d'origine, on constate cependant une augmentation du niveau d'études des enfants par rapport à celui des parents, bien que la position relative des groupes d'ascension se maintienne.

Il est à remarquer, par exemple, combien le niveau d'études du père a de l'influence: des 75% des jeunes qui descendent de «père ayant reçu un enseignement primaire ou étant analphabètes», 41% en sont restés à l'enseignement élémentaire, 53,7% sont arrivés à l'enseignement secondaire et 4,8% à l'enseignement supérieur. Tandis que, des 7,5% des jeunes dont les pères ont un niveau supérieur, seuls 4,9% en sont restés à l'enseignement élémentaire, 74,4% à l'enseignement secondaire et 22% sont dans l'enseignement supérieur.

L'influence du niveau d'études de la mère est tout autant significative.

Nous pouvons alors conclure que les changements sociaux opérés dans notre société ont facilité un certain degré de mobilité scolaire, c'est-à-dire qu'ils ont permis à un plus grand nombre de jeunes d'aujourd'hui d'atteindre certains niveaux d'enseignement, sans modifier toutefois la position sociale relative dans la situation d'arrivée.

La mobilité scolaire, sanctionnée par les diplômes, sert cependant essentiellement, dans le processus d'insertion sociale de l'individu, à le situer dans la structure sociale, surtout par le marché du travail. Cela veut dire que la mobilité scolaire est une des voies qui facilite ou restreint la mobilité sociale. En entendant comme mobilité sociale le passage ou le saut d'un groupe social pour un autre qui a une valeur sociale plus élevée (DOISE) (40)

Face aux données que nous possédons par le biais de ce travail de recherche, nous pouvons conclure pour notre Pays que les structures sociales découlant de la scolarisation auxquelles sont soumis les individus qui ont fréquenté nos écoles ces dernières années, ne manifestent pas de changements significatifs. (GIROT, BOUDON, BERNSTEIN) (41). On peut souscrire à l'idée que, ce faisant, une meilleure efficience sociale ne s'est pas actualisée.

CONCLUSION

Le groupe social des «Jeunes» n'est pas seulement un groupe soumis aux transformations bio-psychologiques bien connues de la fin de la période de la «crise de l'adolescence», mais aussi le groupe d'âge qui, sociologiquement, subit une phase de passage menant à l'acquisition du statut d'adulte à l'insertion dans la vie active. Rappelons-nous que l'adolescence est aujourd'hui une importante période d'attente, un ajournement d'incertitude et d'indétermination qui est vécu de façon apparemment homogène (si l'on se rapporte aux données du groupe), mais aussi de façons différentes par les divers individus (filles et garçons) et en différentes situations (ville, campagne), selon les différentes couches socio-économiques et ses modèles culturels. Parfois déjà adultes par leur maturité physique, ils sont encore dépendants par leur situation économique, conditionnés par l'image sociale de l'adolescent, et, aujourd'hui encore, sous le coup des interrogations sur le futur et sur ce qui signifie être adulte dans ce futur.

Pour comprendre les «jeunes» et appréhender le développement de leur personnalité et socialisation découlant d'un processus de maturité individuelle dans un environnement culturel et social déterminé, il ne suffit pas d'identifier les symptômes de la crise de l'adolescence ou de caractériser les jeunes du point de vue démographique, scolaire, socio-économique et culturel.

L'adolescence et la jeunesse sont des étapes de la socialisation et de la maturation de

l'être humain qui ne peuvent être comprises qu'en référence, simultanée et entrelacée, de l'histoire personnelles et du contexte social. Tout le long de la période de l'enfance, de l'adolescence, de la jeunesse, chaque personne vit un processus de maturation dialectique entre sa «matrie» bio-psychique et sa «patrie» socio-culturelle. Il sera donc important, et nous le répétons un fois plus, d'étudier le comportement psycho-social des jeunes gens, la façon dont ils réagissent à la logique du système social qui enveloppe les valeurs socio-économiques, culturels ou idéologiques qui soutiennent les institutions, et aussi les représentations sociales et d'eux-mêmes que ces institutions leur renvoient, si on veut approfondir la connaissance de ce groupe humain (LERBET) (42).

La vie scolaire des jeunes soumis à l'étude, a été affectée par les dispositions pédagogiques et les modifications introduites dans la politique de l'enseignement pendant son parcours scolaire.

La première observation qui s'impose c'est qu'une partie considérable des jeunes, soit parce qu'ils n'étaient pas soumis légalement à la scolarité obligatoire de 6 années, soit parce qu'ils n'ont pas eu les moyens de le faire, n'ont eu une scolarité obligatoire, effective, que de 4 années (à peu près 30%).

Quoique l'entrain dynamique découlant de l'augmentation ultérieure du réseau scolaire, des actions dans le domaine du transport scolaire et d'autres avantages de l'action sociale scolaire ne puisse pas être nié, il est néanmoins vrai que ces mesures ont des effets sur un pourcentage à peine

significatif sur la cohorte des jeunes soumise à l'étude.

Dans le domaine de l'enseignement secondaire, d'importantes mesures ont été prises. Il faut faire référence, surtout, à l'unification des 3èmes et 4èmes années, commencée en 1972/73 et 1973/74 dans le but d'unifier les deux années finales du cycle de huit années de scolarité obligatoire prévues dans la Loi Veiga SIMÃO. Bien que cette Loi, visait à différer dans le temps le choix entre l'Enseignement Technique et l'Enseignement au Lycée après et, en même temps, elle a donné un autre contenu à un cycle de scolarisation de 8 années.

Nombreux furent ceux qui ont joui des processus innovateurs que l'expérimentation a entraînés; des processus qui, d'autre part, n'ont pas eu de contre-partie séquentielle dans les cycles scolaires postérieurs, ce qui leur amena des difficultés scolaires de plusieurs ordres. Parmi ces difficultés, on peut souligner le manque d'orientation des expériences scolaires vers les insertions professionnelles à la sortie de l'école dans les différents niveaux d'enseignement et l'absence, ou le manque total de coordination, des actions de formation professionnelle.

Quoique l'école soit jugée par les pouvoirs constitués surtout par sa fonction économique, il est pourtant vrai que dans cette fonction - préparer à l'insertion dans les structures économiques et productives les couches de jeunes qui parviennent à la vie active - la politique scolaire n'a pas atteint les buts proposés. Les tentatives de créer des voies professionnelles ou versants dans la professionnalisation n'ont jusqu'ici pas abouti.

Le manque de liaison école/emploi, soit par l'adéquation de l'école au monde du travail, soit par l'existence de conditions d'apprentissage et d'intégration professionnelle du côté de l'Emploi, est un des obstacles à l'insertion sociale des jeunes d'aujourd'hui, au Portugal (ALPIARÇA, BETTENCOURT)(43).

Les élèves de la couche étudiée, qui ont eu accès à l'Enseignement Supérieur, sont des individus qui ont déjà été soumis à la diversité de conditions et de critères qui ont vu le jour depuis 1974/75, notamment: le Service Civique, l'Année Propédeutique, la 12ème Année.

On connaît bien les difficultés auxquelles a été soumis l'Enseignement Supérieur depuis 1974, dictées par l'augmentation de candidats en provenance du «boom» scolaire dans le secondaire dans la décennie de 60, et des conditions propres aux premières années de la Révolution. On connaît tout aussi bien les changements de critères et leur vulnérabilité politique, en ce qui concerne les procédures de sélectivité à l'entrée de l'Enseignement supérieur depuis 1977.

La frustration ressentie par les jeunes d'aujourd'hui tient à la brutale déception de voir changer dans un court laps de temps, leurs possibilités scolaires. L'offre de niveaux d'enseignement élevés et le partage d'une richesse qu'une certaine expansion économique leur suggèrait, est soudain, remplacée par des limites insurmontables.

Les attitudes des jeunes face à cette situation scolaire, constituent déjà un champ de recherche à faire. Un climat social de compétitivité éfrenée, d'alienation de la réalité,

(JOUSSELIN) (44) de concentration forcenée dans une vie exclusive d'étude est déjà visible chez les jeunes qui cherchent à réussir le diplôme d'Enseignement Supérieur, où ils sont en plus conditionnés par une pédagogie et d'ambiance scolaire souvent tournées vers l'évaluation des connaissances et le mépris du développement de capacités de réflexion personnelle, d'esprit critique, d'initiative et de créativité personnelle. Ces faits ont «marqué» socialement une génération déjà «marquée» historiquement (SEDAS NUNES) (45).

De ce tracé du processus du cheminement scolaire du groupe d'âges 15-24, quelles conclusions tirer ?

L'école est le cadre institutionnel qui a pour fonction de préparer à l'insertion des jeunes dans la vie des adultes. On lui attribue donc toujours les causes des difficultés ou inadaptations qui se présentent dans ce domaine. Or, l'étude statistique montre bien que, dans la cohorte d'âges en étude, l'école ne représente pour la majorité qu'une expérience assez éphémère. Un grand nombre des jeunes, n'ont passé que les 4 années de l'enseignement primaire, à l'école. Le processus de socialisation qu'ils ont fait par son entremise, correspond aux capacités potentielles de la troisième enfance.

La fréquentation scolaire, elle aussi, a augmenté pendant le parcours scolaire de cette cohorte, dans tous les niveaux de l'enseignement, de même que la période de fréquentation de l'école d'au moins une scolarisation pour tous, jusqu'à la puberté. Cependant, dans leur grande majorité, les jeunes de 15-24 ans, n'ont pas bénéficié des

institutions scolaires comme cadre social privilégié de développement.

Pour beaucoup de jeunes d'aujourd'hui, l'école n'a été qu'un espace et un temps éphémères de croissance personnelle et de socialisation. La majorité d'entre eux a fait son entrée dans la vie sociale des adultes en dehors d'elle, par d'autres processus, ou bien encore sont en marge.

Si l'école est le lieu par excellence de la vie de l'adolescence, et si celle-ci peut être considérée, en des termes sociologiques comme la période de l'apprentissage du monde des adultes, *"un espace transitionnel d'identification"* (WINNICOTT)⁴⁶) alors, on devra conclure que, dans ces termes, la majorité des jeunes de 15-24 ans de nos jours n'a pas «vécu» son adolescence. C'est-à-dire, n'a pas bénéficié de l'institution sociale fondamentale qui aurait dû lui apporter le temps et l'espace pour vivre une période primordiale de la maturité personnelle.

Ce fait nous a amené dès maintenant à affirmer que les jeunes de 15-24 ans sont un groupe social seulement en tant que réalité d'âge (BRAGA DA CRUZ) (47). Une première grande division existe entre eux, sous-jacente au fait que certains ont subi un processus de socialisation par l'école, et que d'autres l'on subi directement par le monde du travail. Cette division met en valeur deux réalités sociales discernables, avec des comportements spécifiques: les jeunes de 15-24 scolarisés, et les non scolarisés pendant leur adolescence.

Dans le chapitre suivant on va analyser comment la réalité scolaire a influencé les comportements et les attitudes des jeunes au Portugal, dans la période historique de notre

étude. Cela nous permet d'approfondir l'«Hébésyntaxie» typique de l'adolescent (LERBET) (48) et l'auto-régulation individuelle et sociale des aspirations.

NOTES DU CHAPITRE IV

1. La crise académique de 1962 est connue comme la première manifestation des étudiants des Universités de Coimbra, et Lisboa ayant un caractère politique d'opposition au régime. Déclenchée par un "différendum" entre les étudiants et le recteur de l'Université de Coimbra, elle a bientôt obtenu l'appui de Marcello Caetano, à l'époque recteur de l'Université de Lisboa. Les grèves des étudiants et leurs manifestations ont pris une dimension nationale de contestation au régime politique de Salazar.
2. cf. 1º Congresso Português de Psiquiatria da Adolescência, 1979. Conferência sobre "O Adolescente na História e na Cultura", 1981. 2º Congresso Português de Psiquiatria da Adolescência, 1982.
3. CORDEIRO (J.C.), 1981, Communication in Conferência sobre "O Adolescente na História e na Cultura", 1981 - texte polycopié.
4. Nous avons fait une étude comparative des résultats des recherches sur la jeunesse dans beaucoup des pays et semblables à celle que nous avons conduit. Notamment nous avons analysés les ouvrages suivantes:
 CAMILLERI (C), TAPIA (C1), 1983, Les nouveaux jeunes, la politique ou le bonheur, Paris, Privat, 208 p.
 LESCANNE (G), VINCENT (T), 1986, 15-19 ans. Des jeunes à découvert, Paris, Ed. Puf, 128 p.
 SCHWARTZ (B), 1981, L'insertion professionnelle et sociale des jeunes, Rapport au Premier Ministre, La documentation française, 146 p.
 CEE, 1982, Les Jeunes Européens, Bruxelles, 175 p.
 Un résumé de ces études de comparaison dans ce qui concerne les valeurs et les comportements des jeunes de l'Europe, incluent les jeunes portugais a été fait par FRANÇA (L), 1986, Valores e comportamentos: conflitos num contexto de mudança in Caderno Juventude nº XI pp.189-204.

5. Les résultats de cette première phase ont été publiés dans la collection Cadernos Juventude IED.
 PEREIRA (S), 1983, O Percorso escolar da geração dos 16-24 anos, Caderno I.
 PEREIRA (S), 1983, Emprego e formação profissional dos jovens, Caderno II.
 ROCHA (A), 1983, Contributo para o estudo dos tempos livres dos jovens, Caderno III
 CARVALHO (C), 1983, Comportamentos desviantes dos jovens - Algumas questões, Caderno IV.
 RATO (P), 1983, O Ordenamento jurídico português e os jovens, Caderno V.
 Collectif, 1983, Inquérito IED - "Valores e atitudes dos jovens", Caderno VI.
 Collectif, 1983, Inserção social dos jovens - Abordagem de uma realidade complexa, Caderno VII.
 Collectif, 1983, Conferência - Comunicações e conclusões, Caderno VIII.
6. ALVES PINTO (C), 1983, l'Entrée à l'Université au Portugal. Un essai d'une approche systémique en éducation, Univ. François Rabelais, Tours, thèse de doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines.
7. Tous les résultats codifiés de cette enquête (on le nomme aussi Enquête IED), se trouvent dans les archives de recherche de l'Instituto de Estudos para o Desenvolvimento (IED), qui a financé cette recherche. Le questionnaire de cette enquête, le choix de l'échantillon, les phases de réalisation et la méthodologie suivie dans le traitement des résultats, se trouvent dans le tome II de cette ouvrage dans l'Annexe I.
8. cf. AMBRÓSIO (T), 1985, Contributo para o estudo da identificação psico-social dos jovens in Cadernos de Consulta Psicológica, 1, Porto, pp. 11-23.

9. BRAGA DA CRUZ et al., 1984, A Condição social da juventude portuguesa, in Análise Social vol. XX, 29-39, Lisboa, Revista do Instituto de Ciências Sociais.
10. ARIÈS (Ph), 1986, Para uma história da adolescência, in Alter Ego nº 1, Lisboa, Ed. Salamandra, pp. 3-17.
11. cf. MONTLIBERT (C), Les jeunes et l'emploi en Europe, le chômage des jeunes, vol. I, II 9, Paris, OCDE.
12. Nous avons déjà développé ces courants de pensée dans le chapitre III de la première partie.
13. Cette unidimensionalité des besoins sociaux se déclenche de la vision unidimensionnelle de l'Homme si bien analysée par MARCUSE (H), 1968, El Hombre Unidimensional, Barcelona, Ed. Barral, 286p.
14. D'après la vaste bibliographie consultée sur ce thème nous pouvons citer les ouvrages suivantes:
 SREIBER, (J.J.), 1980, Le défi mondial, Paris, Ed. Arthème Fayard.
 TOFFLER (A), 1980, La troisième vague, Paris, Ed. Denoël.
 TOURAINE (A), 1981, O pós-socialismo, Porto, Afrontamento, 231 p.
 REUCHLIN (M), 1973, l'Enseignement au XX^{ème} siècle, Paris, Ed. PUF.
 ROSNAY (J), 1975, Le Macroscopie-vers une vision globale, Paris, Ed. Seuil.
 LUSSATO (Bruno), Le défi informatique: Rapport NORA-MINC.
15. FROMM (E), 1979, Le coeur de l'homme, Paris, Ed. Payot.
 MAY (Rollo), 1976, The courage to create. N.Y. Bantau.
 D'après ces auteurs l' "Entropy trap" est la tendance sociale de créer l'ordre et le perfectionnement des structures, ce que dégenère, petit à petit, en indifférence et froideur humaine.
16. GIBBON (E), The history of the decline and fall of Roman Empire, cité par TOYNBEE (A), 1960, A study of history, Oxford University Press, 285 p.

17. MIRONESCO (C) a bien traité cette question (dans le chapitre de conclusion de son ouvrage sur la logique du conflit) ainsi que COSER (L), FREUND (J).
cf. MIRONESCO (C), 1982, "l'Autodétermination des individus. Rôle logique et magique dans l'enchaînement causal relatif à la solution des conflits" in La Logique du Conflit, Lausanne, Ed. Favre, pp. 147-155.
18. cf. les auteurs suivants:
GRODET (M), RUYSSSEN (O), l'Europe en mutation.
MORIN (E), 1981, Pour sortir du XX^{ème} siècle, Paris, Ed. F. Nathan, 379p.
JEUNESSE, in Encyclopedie Universalis, vol. 9, pp. 480-482. J. GNIMUS.
19. MENDEL (Gérard), 1979, Quand plus rien ne va de soi, Paris, Lafont, p. 74. En reprenant ce qui le même auteur disait in La crise des générations, 1969, Paris, Payot, p. 272.
20. cf. MENDEL, 1983, La jeunesse devant le monde des adultes, in Conferência IED, op. cit. 330p., disait le suivant: "Je voudrais finir par l'école, en quelque mots, parce qu'elle est très probablement le lieu-charnière fondamental de notre société. C'est à l'école que se forme la personnalité de l'enfant, c'est à l'école que sont vécus les premiers rapports sociaux, si déterminants pour l'avenir. On a dit que l'enfant est le père de l'homme: on pourrait dire tout autant que l'école est la matrice de la société. Nous savons tous très bien ce que l'école nous a apporté, mais aussi éventuellement ce qu'elle nous a ôté comme spontanéité comme créativité, comme possibilité d'inventer des types originaux de rapports sociaux entre élèves et enseignants."
21. FIGUEIREDO (E), 1983, Ideologias e conflitos de geração, in Conferência IED, pp. 171-184.

22. Bien qu'il y en ait beaucoup de facteurs explicatifs de la crise économique de nos jours sans doute l'augmentation du prix du pétrole et des matières premières, sont les facteurs plus référés et les plus significatifs. Toutefois souvent on attribue cette crise au retard des politiques industrielles du pos-guerre. cf. CRAVINHO (J), 1985, in Conferência sobre Políticas de Desenvolvimento Económico e Social, Lisboa, IED, pp. 453
23. FIGUEIREDO (E), op. cit.
24. CRAVINHO, op. cit., pp. 455.
25. Ce que nous venons de dire ne se réfère pas à la crise de 1987 qui a d'autres origines et est en dehors de notre période d'analyse.
26. cf. MONTLIBERT (C), op. cit.
27. cf. MORIN (E), in l'Esprit du temps I - pp.125
28. Ibid pp.97.
29. cf. NEGRI (A), cité par HICTER in Pour une démocratie culturelle, 365p.
30. cf. MORIN (E), in l'Esprit du Temps II - pp. 263
31. HICTER (M), 1980, Pour une démocratie culturelle, Edité en collaboration par la Direction Générale de la Jeunesse et des Loisirs et la Fondation M. Hicter, Liège.
32. cf. SAUVY (A), 1976, l'Economie du diable. Chômage et inflation, Paris, Calman-Levy.
33. Les données statistiques de caractérisation de ce groupe d'âge sont tirées de "l'Enquête permanente sur l'emploi", (INE) et des résultats globaux de l'Enquête IED sur les "Valeurs et attitudes des jeunes", réalisés en

- 1982 sur un échantillon de 15% (cf. Annexe I "l'Enquête IED", Tome II).
34. Nous avons vérifié que "ne faire rien" c'est la réponse donnée par un grand nombre de jeunes filles qui habitent la campagne et pour qui le travail ménager et rural n'a pas de qualification.
 35. Nous avons déjà présenté une première partie de cet étude dans l'article suivant:
AMBRÓSIO (T), 1986, Efeitos de socialização escolar nos valores e comportamentos dos jovens: a mobilidade escolar e a mobilidade social in Desenvolvimento, Maio, nº especial, Lisboa, IED.
 36. On nomme Nord/centre la division régionale du Pays qui comprend la zone nord et la zone centre sauf les régions urbaines des villes du Porto et de Lisboa.
 37. Le concept de "marque sociale" développé par DOISE, DIONNET, MUGNY, 1978, se réfère à l'ensemble des corrélations que se vérifient entre les relations sociales d'un sujet dans une situation spécifique (situation scolaire) et les éléments cognitifs (connaissances, capacités, évaluations scolaires) qui médient ces relations sociales.
cf. DOISE (W), (MUGNY) (G), 1978, Psychologie Sociale Expérimentale, Paris, Armand, Collin.
 38. D'accord avec la théorie de "La victime innocente" de LERNER, 1971, Justice, guilt and vertical perception, in Journal of Personality and Social Psychology, N.Y.
 39. cf. le paradigme d'interprétation de l'effet de l'autonomie des individus dans la vie collective traité, entre autres, par DUPUY (J), 1982, Ordres et désordres: Enquête sur un nouveau paradigme, Paris, Seuil.

40. cf. DOISE (W), 1982, l'Explication en Psychologie Sociale, Paris, PUF.
41. BERNSTEIN (B), 1975, Pédagogie visible et pédagogie invisible, Paris, OCDE.
BOUDON (R), 1973, l'Inégalité des chances, Paris, Colin.
GIROD (R), 1981, Politique de l'éducation, l'illusoire et le possible, Paris, PUF.
42. LERBET (G), 1967, Loisirs des jeunes, Paris, Éditions Universitaires, p. 20.
43. ALPIARÇA (J), 1983, Formação e Preparação dos Jovens para a vida activa, in Seminário - A Democratização do ensino, Aveiro, OCDE.
BETTENCOURT (A.M), 1985, La place du travail dans la reforme de l'enseignement secondaire portugais in 9^{ème} Congrès International de l'Éducation et le travail dans la société moderne, Madrid.
44. cf. JOUSSELIN, il existe une profonde identité entre les membres des groupes des jeunes dérivée des difficultés d'intégration dans la société: "Lorsque le groupe entre en crise avec le monde des adultes, il conçoit ce comportement collectif comme un manque d'espérance. Intuitivement, mais collectivement, les jeunes expérimentent les insatisfactions d'un système auquel ils ne peuvent pas s'adapter ... ils manifestent une sorte de solidarité élémentaire".cf. JOUSSELIN (J), 1959, Jeunesse: fait social méconnu, Privat, PUF, cité par LERBET (G), op. cit. 24 p.
45. Ces mêmes résultats ont été déjà obtenus par SEDAS NUNES à travers d'autres travaux de recherches.
46. WINNICOT, Jeu et réalité. l'Espace potentiel, Paris, Gallimard, 212p.
47. cf. CRUZ (M. Braga da), op. cit.

CHAPITRE V

ASPIRATIONS SCOLAIRES ET SOCIALIZATION

CHAPITRE V: ASPIRATIONS SCOLAIRES ET SOCIALISATION

INTRODUCTION

Le système éducatif, surtout par le biais des écoles, est institutionnalisé dans le but d'atteindre des objectifs que le système socio-économique lui impose.

La vision qui prédomine dans l'institutionnalisation de l'éducation, est de nos jours, une vision fonctionnaliste de l'école où celle-ci est liée aux objectifs de l'économie et de l'équilibre social (1). Cette vision confère au système éducatif dans son ensemble et, en particulier, aux écoles de l'enseignement post-élémentaire, la mission de préparer les jeunes à la vie active, de les intégrer dans les circuits et les schémas du monde du travail et de combler les besoins personnels et collectifs de l'emploi. Dans ce sens, l'école est évaluée selon l'efficacité scolaire qui est mesurée en termes de nombre de diplômés préparés en fonction de critères socio-professionnels ou selon sa rentabilité exprimée en termes de output/input d'élèves (2).

Bien que cela ne figure pas expressément dans le discours officiel scolaire ni dans le discours politique éducatif, l'école cherche cependant à correspondre à d'autres objectifs d'ordre social et individuel qui ne sont toutefois pas considérés comme prioritaires dans l'image qu'on fait du quotidien et de son fonctionnement.

Ces objectifs, consistent, entre autres, à faire l'intégration des jeunes dans les normes, les objectifs et les valeurs de la société, et à répondre à la demande sociale de l'éducation et à promouvoir le développement et la maturité personnelle (LOURIE, BAREL) (3).

Dans ce chapitre, nous essayons de connaître les diverses images que les jeunes se font de l'école en tant que lieu de personnalisation, d'apprentissage et d'intégration sociale.

Cependant, une analyse soigneuse des corrélations entre les variables de notre enquête nous a permis de voir que le niveau d'habilitations scolaires était une variable de caractérisation des jeunes qui influençait fortement les valeurs, les attitudes, les aspirations scolaires et sociales des jeunes et même la compréhension du monde des adultes.

Dans ce sens, nous sommes conduits, à partir des multiples tableaux de données que le traitement de l'enquête nous a fourni, à chercher les dépendances (4) plus significatives des effets de la scolarisation dans le processus de socialisation des jeunes. Cela veut dire, de leur compréhension de la réalité sociale, de leur conformation ou rejet de leurs valeurs et normes et comme résultat des tendances prévisibles de leur intégration dans le monde des adultes.

A - ASPIRATIONS SCOLAIRES DES JEUNES

Dans l'enquête sur les «Aspirations Sociales, Comportements et Attitudes des Jeunes» référé dans le chapitre IV , seize questions ont été posées aux jeunes enquêtés en vue de connaître leurs aspirations et leurs images associées à l'école (FORMOZINHO, ALVES PINTO) (5).

Ces questions constituaient un chapitre propre se rapportant aux aspects considérés par les chercheurs comme plus pertinents pour connaître les opinions des jeunes et leur comportement (6).

Dans cet ensemble de questions dédiées à la vie scolaire (dont l'organisation actuelle se trouve dans la Figure II.6 [infra p. 301]) on a interrogé les jeunes sur;

- a) Leurs aspirations face à l'école;
- b) Les fonctions majeures qu'ils attribuaient à l'école;
- c) Le degré de leur satisfaction avec la réalité scolaire actuelle;
- d) Leur perception des aspirations de leurs parents à l'égard de l'école;
- e) Leur évaluation des rapports existants ou désirables entre le travail et la vie scolaire
- f) Leur évaluation des facteurs du rendement et de la réussite scolaire.

Ayant en vue l'intérêt de notre étude, nous avons, cependant, seulement, (7) traité, dans cette thèse, les questions se rapportant aux réponses

données par les jeunes aux différents aspects de la réalité scolaire (ALVES PINTO) (7). Il s'agit des aspects les plus liés aux aspirations scolaires et à l'image de l'école du point de vue des jeunes et de leurs intérêts personnels. Ils s'agit aussi de voir comment ils ont déjà intériorisé les images de la société dans les valeurs propres.

Il est évident qu'une enquête de cette nature, qui cherche à toucher un échantillon significatif de l'univers des jeunes de 15-24 ans, traduit des divergences et des hétérogénéités de valeurs et de représentations sociales des différents groupes de jeunes, qui se traduisent par l'âge, l'habitat, le groupe socio-culturel d'origine, le sexe et par d'autres indicateurs du domaine culturel, idéologique et religieux. Nous avons déjà étudié quelques influences de ces facteurs dans le chapitre IV à propos de la mobilité scolaire.

Il y a toutefois des réponses communes et significatives des aspirations sociales scolaires qui servent, d'après nous, pour le test comparatif des aspirations/objectifs de la politique éducative, à niveau national qui nous intéresse dans le contexte de cette recherche.

A.1 - LES IMAGES DE L'ÉCOLE

Une première question sur les aspects les plus importants de l'enseignements et de l'école a été faite par la question N° 28 de l'enquête.

On attendait les réponses d'accord avec trois groupes d'intérêts fondamentaux qui nous ont été révélés (8) d'après la pré-enquête:

- Le développement et la formation individuelle;
- La préparation pour l'entrée dans le monde des adultes;
- L'apprentissage des connaissances et des techniques pour la vie active.

L'analyse quantitative de la réponse se trouve dans le Tableau II.15.

De la lecture de ce Tableau ressortent trois aspects fondamentaux désirés par les jeunes envers l'école et qu'on pourrait traduire de la façon suivante:

- Ce que les jeunes attendent le plus de l'école, c'est de pouvoir y acquérir des connaissances utiles;
- Ce que les jeunes demandent à l'école, c'est de leur donner une préparation pour la vie professionnelle;
- Ce que les jeunes aiment bien rencontrer dans l'école, c'est un lieu pour avoir des amis.

La lecture du Tableau II.15 nous permet aussi de dire que les aspects concernant le fonctionnement et la condition de l'enseignement sont relégués aux dernières places.

TABLEAU II 15

ASPIRATIONS SCOLAIRES DES JEUNES

ASPECTS PLUS SOUHAITES PAR LES JEUNES	FREQUENCE DES REPONSES
Acquérir des connaissances utiles	56,9
Préparer pour la vie professionnelle	44,7
Avoir des amis	30,7
Découvrir nos propres capacités	25,7
Apercevoir le monde où l'on vit	25,4
Pouvoir étudier ce que l'on veut	23,6
Etre instruit	20,8
Avoir des bonnes conditions de travail et d'installations	13,1
La compétence des professeurs	11,9
Pouvoir discuter les sujets de notre intérêt	11,1
Intérêt des professeurs pour ses cours	9,1
Sortir de chez nous/changer d'ambiance	6,7
Se relationner avec les professeurs	5,9
Participer dans la vie de l'école	5,5
Existence de conditions de sécurité dans l'école	5,0
Participer aux activités extra-scolaires	1,2
TOTAL (chiffres absolus)	(1 656)

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

TRAITEMENT: Par fréquence accumulée et en pourcentage

Il est évident que les variables de caractérisation des jeunes introduisent des variations dans les réponses qui peuvent être résumées de la façon suivante, d'accord avec la lecture des Tableaux II.16 et II.17:

- Le jeune qui est le plus près du monde organisé, en termes de production industrielle (zones urbaines ou industrielles), donne à la fonction de formation professionnelle un grand poids, mais par contre il manifeste moins le désir d'acquisition de connaissances qui ne soient orientées spécifiquement vers le travail.
- Cependant, dans les zones urbaines, la possibilité d'étudier ce que l'on aime est un aspect plus mentionné, ce qui confirme l'influence de la culture urbaine, qui exige davantage l'affirmation personnelle.
- L'école, en tant que lieu où l'on se fait des amis, est surtout souhaitée par les jeunes ruraux non scolarisés qui vivent avec la famille. Peut-être, pour eux, l'école est-elle le lieu ludique désiré, de confrontation des uns avec les autres, et de découverte de l'identité indispensable au développement de la personnalité.

En définitive, il est aussi pertinent de voir l'influence du niveau scolaire face aux aspirations scolaires des jeunes. D'une manière synthétique, nous dirons, en lisant le Tableau II.17 que, plus élevé est le niveau scolaire atteint, plus élevé est le souhait d'acquérir des

TABLEAU II 16

VARIATIONS DES ASPIRATIONS SCOLAIRES AVEC L'HABITAT

ASPIRATIONS \ HABITAT	RURAL	INTERME- DIAIRE	URBAIN	TOTAL
ACQUERIR DES CONNAISSANCES UTILES				
scolarisés	66,9	56,3	54,0	56,1
pas scolarisés	65,5	58,0	48,4	57,0
PREPARER POUR LA VIE PROFESSIONNELLE				
scolarisés	46,3	45,1	49,4	48,1
pas scolarisés	40,2	40,6	42,8	41,0
AVOIR DES AMIS				
scolarisés	38,8	32,3	24,7	28,1
pas scolarisés	42,0	34,2	22,4	33,0
DECOUVRIR NOS PROPRES CAPACITES				
scolarisés	24,0	31,9	25,1	26,5
pas scolarisés	22,1	30,0	25,1	24,0
APERCEVOIR LE MONDE OU L'ON VIT				
scolarisés	25,5	24,7	23,8	24,2
pas scolarisés	26,1	25,5	27,4	26,0
POUVOIR ETUDIER CE QUE L'ON VEUT				
scolarisés	18,0	23,2	28,9	26,3
pas scolarisés	18,6	18,6	24,8	20,0
ÊTRE INSTRUIT				
scolarisés	23,2	26,7	15,3	18,8
pas scolarisés	33,3	14,7	15,1	22,0
TOTAL (chiffres absolus)				
	100	184	541	825
	355	174	303	832

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

TRAITEMENT: En pourcentage et fréquence accumulée

TABLEAU II 17

VARIATIONS DES ASPIRATIONS SCOLAIRES AVEC LE NIVEAU SCOLAIRE

NIVEAUX SCOLAIRES	BASIQUE	SECOND.	SUPER.	TOTAL
ACQUERIR DES CONNAISSANCES UTILES				
scolarisés	46,6	57,1	53,8	56,1
pas scolarisés	56,1	60,1	58,2	58,1
PREPARER POUR LA VIE PROFESSIONNELLE				
scolarisés	28,5	45,3	62,2	48,1
pas scolarisés	37,9	46,4	34,6	41,5
AVOIR DES AMIS				
scolarisés	36,4	30,1	19,1	28,1
pas scolarisés	39,4	25,6	33,9	33,3
DECOUVRIR NOS PROPRES CAPACITÉS				
scolarisés	45,1	25,0	29,4	26,5
pas scolarisés	21,1	20,2	14,3	24,5
APERCEVOIR LE MONDE OU L'ON VIT				
scolarisés	14,3	24,2	25,9	24,2
pas scolarisés	26,9	24,7	45,9	26,3
POUVOIR ETUDIER CE QUE L'ON VEUT				
scolarisés	20,3	24,9	32,7	26,3
pas scolarisés	19,8	21,2	39,8	20,8
ETRE INSTRUIT				
scolarisés	17,2	21,3	9,1	18,8
pas scolarisés	28,6	16,4	11,8	23,0
TOTAL (chiffres absolus)				
scolarisés	25	638	163	826
pas scolarisés	459	364	16	838

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

TRAITEMENT: Distribution en pourcentage et fréquence
accumulée

connaissances utiles, de se préparer pour la vie professionnelle. Toutefois, comme nous l'avons déjà noté, l'école comme une place où on trouve des amis, est l'aspect le plus fondamental qui correspond à la plupart des enquêtés. Mais, ce sont ceux qui n'ont que le niveau élémentaire qui le soulignent plus fortement.

Une autre conclusion peut-être, intéressante, c'est que ce sont aussi les jeunes de degré scolaire moins élevé de la hiérarchie scolaire qui veulent que l'école les aide davantage à découvrir «nos propres capacités», même si, malgré leur âge, ils sont encore dans l'école élémentaire.

On peut conclure que, à mesure, qu'on monte dans les échelons du système scolaire, l'école acquiert l'image (socialement plus défendue) qu'elle doit être une institution plus liée aux objectifs sociaux orientés plus pour la socialisation que pour les objectifs plus personnels ou orientés pour la personnalisation des jeunes. (9)

Une fois enquêtés sur leurs aspirations scolaires, nous voulons encore savoir comment l'école satisfait les aspirations des jeunes. (Question 29)

Le traitement de cette question nous a donné les résultats présentés dans le Tableau II.18.

TABLEAU II 18

DEGRE DE SATISFACTION SCOLAIRE DES JEUNES

SATISFACTION AVEC LA REALITE ACTUELLE DE L'ECOLE	INDICATEUR DE SATISFACTION
Avoir des amis	1,11(1)
Etre instruit	0,66
Acquérir des connaissances utiles	0,52
Découvrir nos propres capacités	0,52
Distance entre l'école et notre maison	0,34
Relation avec les professeurs	
Compétence des professeurs	0,31
Participer à la vie de l'école	0,23
Étudier ce qu'on veut	0,11
Intérêt des professeurs pour leurs classes	0,06
L'école aide à comprendre le monde	0,06
Horaires convenables	0,00
Évaluation juste	-0,01
Rentrée aux classes dans la date prévue	-0,02
Préparer pour la vie professionnelle	-0,11
Existence des professeurs	-0,11
Conditions de sécurité dans l'école	-0,13
Discuter les sujets de notre intérêt	-0,24
Activités extra-scolaires	-0,31
Existence de conditions de travail	-0,34

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

(1) Ce indicateur fut construit à partir d'une formule spécifique aux coefficients suivants:

- +2 - plus satisfaits
+1 - satisfaits
-1 - moins satisfaits
-2 - pas satisfaits

Nous nous sommes trouvés face à un ensemble de réponses où la déception par rapport à la responsabilité de l'école de préparation

professionnelle est manifeste. Toutefois, malgré les inadéquations de l'école reconnues par les jeunes face à de nombreux autres aspects, il est très significatif de conclure à nouveau que, pour eux, la vie scolaire en tant que possibilité d'avoir des amis leur donne un grand (le premier) degré de satisfaction.

En termes d'aspirations sociales des jeunes face à l'école, nous pouvons conclure de cette recherche comme hypothèse à retenir:

L'école actuelle est satisfaisante aux yeux des jeunes du fait surtout qu'elle est encore le lieu où il est possible d'avoir des amis.

Cette image, cependant, ne coïncide pas avec la vision du monde des adultes; pour eux, l'école actuelle est considérée comme désorganisée face aux objectifs définis par les politiques éducatives et exigés par la société en général.

Entre autres causes, elle ne transmet pas les connaissances adéquates à la vie professionnelle, l'enseignement n'est pas donné par des professeurs hautement qualifiés, le fonctionnement n'est pas discipliné, elles ne possèdent pas les conditions pédagogiques et matérielles considérées indispensables, etc..

En définitive, l'école ne sert pas aux adultes. Peut-être, sert-elle bien aux élèves. (MENDEL, ARDOIND, LEGRAND) (10).

Or, nous savons que, pour le niveau du groupe d'âge que nous avons considéré dans notre

enquête, et qui correspond au groupe d'âge de scolarisation post-élémentaire, les motivations, on dirait même les impératifs de réalisation et d'identification personnelle sont très importantes (nous les avons considérées dans le chapitre VI).

Avoir des amis, communiquer, s'identifier, se confronter, s'affirmer, se solidariser, se socialiser, en somme, au sein de la communauté scolaire ou dans d'autres parallèles sont des chemins nécessaires de cette phase de développement personnel très important dans la vie de l'individu et qui obéit à des processus généralisables.

Toutefois, ces exigences des jeunes objets d'éducation dans les écoles ne sont pas prises en considération dans les politiques éducatives. Combien de fois même les activités de formation civique, socio-morale, affective n'ont-elles pas la priorité ni l'attention que les responsables de l'éducation donnent à la préparation technique pour la vie active?

A.2. - Fonctions majeures de l'école

Dans un autre ensemble de questions (11), nous avons demandé aux jeunes une réponse sur les fonctions majeures demandées par la société à l'école.

Le traitement, par le calcul de fréquences cumulées de réponses nous a donné les résultats suivants: (Tableau II,19)

TABLEAU II 19

FONCTIONS MAJEURES DE L'ÉCOLE

FONCTIONS MAJEURES DE L'ÉCOLE	FREQUENCE DES RÉPONSES
Préparer les gens au monde du travail	65,7
Contribuer au développement du pays	44,3
Former des citoyens aptes à la vie sociale	39,6
Diminuer les inégalités sociales	20,3
Développer l'esprit critique	17,5
Choisir les meilleures	12,6

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

TRAITEMENT: par fréquence accumulée et pourcentage.

Il ne fait ici aucun doute qu'avec des réponses simples comme «l'école doit préparer au monde du travail», suivie de «contribuer au développement du Pays» et «former des citoyens aptes à la vie sociale», les jeunes n'expriment que la vision sociale de l'éducation; la fonction première de l'école c'est d'intégrer l'individu dans le contexte social.

Il est évident que seule une analyse profonde, moins extensive peut-être, de la signification de ces réponses, pourrait nous expliquer quelle est l'image du «monde du travail», du «développement du Pays», de la «vie sociale» qui est présupposée dans les réponses des jeunes. En effet, d'un point de vue plus théorique, il est évident aussi que c'est ici que

les paradigmes de l'équilibre et du changement social jouent un rôle dans l'approfondissement de ces aspirations sociales.

Si, pour le jeune, le monde du travail, le développement et la vie sociale se présentent limités à l'emploi existant, à la stratégie de développement taillée selon un modèle social donné, il faudra s'attendre à l'adéquation de ses aspirations à ce modèle comme culture dominante. Si, de plus, ce modèle implique une organisation scolaire rigide qui limite la liberté de choix personnel (comme, par exemple, les limitations qui conditionnent actuellement la continuation des études à un niveau supérieur), il est évident encore que, ce n'est pas l'éducation de l'individu qui est d'abord en cause, mais l'individu en tant que main-d'oeuvre nécessaire au maintien ou à la défense du même modèle de société (AMBROSIO) (12).

TABEAU II 20

EVALUATION DE L'EFFICIENCE SCOLAIRE

EVALUATION	INDICATEUR
Développer l'esprit critique	0,85
Contribuer au développement du pays	0,73
Former des citoyens aptes à la vie sociale	0,64
Préparer au monde du travail	0,60
Choisir les meilleurs	0,44
Diminuer les inégalités sociales	0,07

TRAITEMENT: Indicateur construit avec les coefficients
 + 2 - réponses "permis"
 + 1 - réponses "permis en part"
 - 2 - réponses "pas permis"

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

Approfondissant l'étude de cette question, en la comparant à une autre concernant l'efficience de l'école (13) envers les fonctions majeures de cette dernière, on peut remarquer quelques résultats intéressants. C'est-à-dire que, quand nous avons demandé aux jeunes jusqu'à quel point l'école permettait les fonctions idéales décrites ci-dessous, les réponses ont été hiérarchisées par l'ordre d'un indicateur d'évaluation. (Tableau II,20)

Le traitement croisé de ces mêmes réponses avec la variable «niveau de scolarité des jeunes» qui étudient, ou pas encore, et leur status socio-économique, nous a permis d'obtenir les résultats des Tableaux II,21 et II,22.

Ces résultats nous permettent d'émettre, entre autres, les hypothèses de travail suivantes que sont plus concernées avec l'efficience socio-culturelle de l'école:

-L'opinion formulée en priorité, selon laquelle l'école doit, avant tout, préparer au monde du travail, affirmée avec d'autant plus de force qu'elle a été donnée par des jeunes qui étaient déjà sortis du système scolaire (14) traduit le discours officiel des objectifs de l'école.

Les jeunes ont assimilé peut-être aisément ce discours car ils ont la perception - ressentie ou déjà expérimentée - des difficultés qu'ils rencontrent au niveau du monde du travail. C'est ainsi qu'on attribue à l'école, comme c'est l'opinion publique généralement exprimée, l'inadaptation ressentie dans l'entrée de la vie active (laissant de côté les questions concernant

TABLEAU II 21

VARIATIONS DE LA VALEUR DE L'EFFICIENCE SCOLAIRE AVEC
LES NIVEAUX SCOLAIRES

NIVEAUX SCOLAIRES DEGRES D'EFFICIENCE	BASIQUE	SECOND.	SUPER.	TOTAL
DEVELOPPER L'ESPRIT CRITIQUE				
scolarisés	1,19	0,77	0,65	0,75
pas scolarisés	1,13	0,75	1,25	0,95
CONTRIBUER POUR LE DEVELOPPEMENT DU PAYS				
scolarisés	0,90	0,60	0,45	0,58
pas scolarisés	1,22	0,52	1,07	0,89
PREPARER POUR LA VIE SOCIALE				
scolarisés	1,33	0,52	0,22	0,48
pas scolarisés	0,99	0,61	0,31	0,80
PREPARER AU MONDE DU TRAVAIL				
scolarisés	1,38	0,45	0,12	0,41
pas scolarisés	1,10	0,48	1,25	0,82
CHOISIR LES MEILLEURS				
scolarisés	0,85	0,32	0,35	-0,33
pas scolarisés	0,74	0,35	1,00	0,56
COMBAT AUX INEGALITES SOCIALES				
scolarisés	0,43	-0,02	-0,31	-0,07
pas scolarisés	0,37	0,02	0,13	0,22
TOTAL (Pourcentage)	25	638	163	826
(Chiffres absolus)	459	364	16	838

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

TRAITEMENT: ibid

TABLEAU II 22

EVALUATION DE L'EFFICIENCE SCOLAIRE PAR
STATUT SOCIO-ECONOMIQUE

EVALUATION \ STATUT SOCIO-ECONOMIQUE	ELEVÉ	MOYEN	BAS	TOTAL
DEVELOPPER L'ESPRIT CRITIQUE				
scolarisés	0,31	0,85	0,94	0,75
pas scolarisés	1,13	0,92	1,00	0,95
CONTRIBUER POUR LE DEVELOPPEMENT DU PAYS				
scolarisés	0,22	0,64	0,85	0,58
pas scolarisés	1,40	0,76	1,07	0,89
PREPARER POUR LA VIE SOCIALE				
scolarisés	0,30	0,51	0,65	0,48
pas scolarisés	0,93	0,68	0,98	0,80
PREPARER AU MONDE DU TRAVAIL				
scolarisés	0,48	0,38	0,49	0,41
pas scolarisés	0,47	0,70	1,03	0,82
CHOISIR DES MEILLEURS				
scolarisés	0,36	0,33	0,34	0,33
pas scolarisés	0,40	0,53	0,62	0,56
COMBAT AUX INEGALITES SOCIALES				
scolarisés	-0,32	-0,01	0,08	-0,07
pas scolarisés	0,40	0,10	0,36	0,22
TOTAL (Chiffres Absolus)	171	550	105	826
(Pourcentage)	14	481	343	838

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. X

TRAITEMENT: ibid.

les causes principales de manque de postes de travail, les formes de recrutement, d'occupation des emplois existants. Le problème semble donc être dans l'école et non dans la société qui ne cherche pas à se connaître.

-Ayant assimilé le discours officiel et la culture dominante de la société organisée en vue de la production, le jeune à l'école relègue aux dernières places les fonctions de développement de l'esprit critique, de diminution des inégalités sociales. Il ne valorise pas les fonctions scolaires plus liés au développement de la personnalité.

-Cependant, il est intéressant aussi de vérifier que se sont les jeunes les moins scolarisés, qu'ils soient à l'école, ou non, qui considèrent que l'école, telle qu'elle est, a un degré plus élevé d'efficience dans sa fonction de développement de l'esprit critique et de combat aux inégalités sociales. Cette opinion décroît, au fur et à mesure, qu'ils montent dans la vie scolaire.

-La fonction de l'école de combattre les inégalités est évaluée négativement surtout par les jeunes avec un niveau scolaire supérieur et d'origine socio-économique élevée. On peut formuler l'hypothèse suivante: Ces jeunes ayant monté facilement dans la vie scolaire ne donnent pas de priorité à cette fonction sociale de l'école, et, par conséquence ils ne considèrent pas son évaluation. Par contre, ce sont les jeunes de niveau scolaire plus bas, d'origine socio-économique moins élevée et qui ne sont plus à l'école qui

considèrent plus positivement l'exercice de la fonction de l'école concernée avec la création d'égalité des chances.(15)

Cette même attitude d'évaluation scolaire nous l'avons rencontrée dans les interviews des responsables politiques.

Cela veut dire que, nous avons trouvé une préoccupation majeure de démocratisation de l'école, traduite en objectifs de création d'égalité des chances de développement des capacités intellectuelles et d'esprit critique (au-delà d'autres fonctions sociales de l'école) dans les décideurs et les responsables politiques d'origine plus humble, mais qui ont réussi bien dans sa carrière scolaire et professionnelle. La mobilité sociale qu'ils ont atteint par le système scolaire leur a donné la force de revendication (explicite ou implicite) d'accomplissement de cette fonction sociale par l'école dans leurs décision politique.

-Il faut remarquer aussi, qu'on a constaté, pendant le traitement de l'enquête, que ce sont justement les jeunes des classes socio-économiques les plus élevées, grandement représentées parmi les jeunes qui «survivent» dans le système scolaire au-delà des 15 ans, qui mentionnent, comme fonction la plus saillante de l'école, le développement de l'esprit critique et la diminution des inégalités sociales. Cela nous amène à formuler l'hypothèse selon laquelle, malgré l'importance donnée, à un

certain moment, par le discours politique à la fonction de l'école consistant à combattre les inégalités sociales, les jeunes se sont déjà aperçus que ce n'est pas l'école qui leur permet la mobilité sociale désirée et que seulement ceux pour qui l'"«ascension scolaire est un fait naturel» peuvent se référer à cette mobilité (16),

-Cependant, si on laisse de côté les projets de futur et même les aspirations sociales profondes des jeunes en leur demandant de concentrer l'attention sur la situation actuelle scolaire, les jeunes ne manquent pas de reconnaître que c'est l'école qui leur permet de développer l'esprit critique, et qui joue un rôle dans le combat aux inégalités sociales.

Tout se passe en effet, comme si sans pouvoir, évidemment, l'exprimer clairement, les jeunes ressentait la pertinence du «Paradoxe d'Anderson» bien souligné par BOUDON et GIROD, paradoxe qui montre qu'il n'y a pas de corrélation entre la réussite scolaire et la mobilité sociale.

A.3. - Identité scolaire et projet de futur

A.3. a) La convivialité scolaire

L'analyse des images et des représentations de l'école a fait émerger une question pertinente: *pour les jeunes, l'école*

fonctionne non seulement comme dispensatrice de connaissances et comme instance d'évaluation de leurs connaissances. Elle fonctionne donc aussi comme source des sanctions sociales dénommées «diplômes». Elle est aussi le lieu de rencontre du jeune avec ses pairs, ses camarades. Or cette fonction n'est pas méprisable dans la période de la fin de l'adolescence où se trouve le jeune de plus de 15 ans. D'ailleurs, c'est là l'aspect de l'école envers lequel les jeunes étudiants se déclarent les plus satisfaits; avoir la possibilité de se faire des amitiés. Ceci montre à quel degré les jeunes sont déçus quant à l'efficacité de l'école à les préparer à l'insertion sociale future; ils sont pourtant satisfaits de la possibilité qu'elle leur ouvre d'élargir des espaces de convivialité qui, peut-être, tendent à se surestimer par rapport à un tissu familial d'une ampleur qui a cessé d'exister, surtout dans les zones urbaines. Pour ceux qui travaillent déjà et qui ne peuvent pas être à l'école c'est une frustration que la vie sociale du monde du travail ne semble pas combler, quoiqu'ils soient plus près du «projet» des adultes que la société leur inculque.

A.3. b) La méritocratie intériorisée

L'approfondissement du traitement des données de l'enquête par la recherche de corrélations entre les résultats globaux qui ont rapport au rendement scolaire et aux fonctions idéales de l'école avec les variables indépendantes (sexe/âge), scolaires (niveau scolaire), familiales (couche sociale/économique,

profession du père) et environnementales (région et type d'habitat), nous a conduit cependant à des conclusions significatives.

Ainsi, on a pu s'apercevoir que la ventilation faite par rapport aux couches socio-économiques, familiales et d'habitat, nous permet de dire que ce sont les jeunes les moins favorisés du point de vue socio-culturel ceux qui, le plus souvent, expriment une opinion de type méritocratique (l'«école devrait choisir les meilleurs»). Cela donne au problème scolaire une dimension essentiellement individuelle. Déjà la fonction idéale d'atténuation des inégalités sociales, apparaît avec une plus grande fréquence dans les couches socio-économiques «hautes-moyennes» (Tableau II,22).

Et, c'est dans les jeunes non-étudiants, du milieu rural, que la conception méritocratique est plus répandue.

D'autre part, la qualification scolaire forme aussi l'image que les jeunes se font de l'école. Par exemple, on constate une majorité de jeunes avec le diplôme «basique» (Tableau II,21) soutenant que l'école devrait «préparer pour le monde du travail» et «choisir les meilleurs». Dans le sens inverse, les élèves qui ont réussi le secondaire et le supérieur répondent davantage, en se référant à la dimension sociale de l'école: «former des citoyens pour la vie en société», «atténuer les inégalités sociales» et «développer l'esprit critique».

La conclusion que l'on peut extraire de ces résultats s'aligne sur d'autres recherches menées dans d'autres pays, sous l'influence de la socialisation des cadres

familiaux et scolaires dans la formation des aspirations des jeunes.

Les chercheurs qui se sont penchés sur ce thème, ont conclu que, dans les populations de jeunes scolarisés, les différences de mentalité découlant de différences de socialisation familiale, s'effacent au fur et à mesure que la scolarité devient plus longue (GIROD, GOLTHORPE) (17).

Il faut donc considérer que la socialisation familiale, qui sépare les étudiants en provenances d'origines familiales diversifiées, se superpose à la socialisation scolaire qui devrait avoir un rôle de nivellement d'attitudes et de valeurs mais qui ne produit ses effets qu'au terme d'une scolarité assez longue.

A.3. c) Efficience scolaire

Nous tenons à exposer les résultats de l'étude en ce qui concerne les causes, déclarées par le jeune lui-même, qui ont déterminé son succès ou faillite scolaire, ce qui ne manquera pas de mettre en évidence des mécanismes d'interférence fondamentale dans la construction de l'identité personnelle et sociale du jeune.

Cette proposition semble être confirmée par l'analyse des réponses des jeunes à l'enquête de l'I.E.D., où l'on peut constater que le rendement scolaire est attribué, dans une large mesure, à des causes personnelles (effort, intelligence, etc.). Lorsqu'il s'agit de jeunes avec un bon rendement scolaire, on atteint un taux de 87% pour la justification du bon rendement à

des causes personnelles. Pour les jeunes gens avec une mauvaise prestation scolaire, le taux correspondant est de 79,6%.

L'analyse des résultats de la grille d'auto-qualification du rendement scolaire et de ses causes montre que, tant les jeunes avec un bon rendement scolaire que ceux qui n'en ont pas, ont attribué ce même niveau de prestation scolaire à des causes internes et non pas externes (telles que l'ambiance familiale, le manque d'appui des professeurs, le mauvais fonctionnement de l'école). Cependant, le groupe de meilleur rendement scolaire a une tendance plus nette à attribuer ce rendement à des causes internes (telles que l'effort personnel, capacité et intérêt par l'étude), tandis que dans le groupe de mauvais rendement ce n'est qu'une fraction moindre qui raisonne ainsi.

On notera que, dans cette question, à l'opposé d'autres concernant l'école, l'influence du sexe se manifeste. Ce sont surtout les filles qui mettent bien en valeur les causes internes du bon rendement scolaire, et, dans le cas de mauvais rendement, tendent plus que les garçons à surévaluer les causes externes.

La profession du père, elle aussi, permet de dégager l'influence socio-culturelle. L'attribution de causes internes personnelles se révèle surtout chez les fils des travailleurs indépendants et manoeuvres agricoles. Cela nous permet d'avancer quelques hypothèses sur l'influence de l'idéologie dominante du milieu socio-professionnel des parents.

De même, ces résultats montrent le fossé qui s'ouvre entre la connaissance qu'ont certains techniciens sur les conditions du

rendement scolaire et l'attribution causale faite par les jeunes sur lesquels pèse l'évaluation scolaire.

A.3. d) Identité personnelle et sociale

Les jeunes qui vivent la fin de l'adolescence et le commencement de l'âge adulte sont profondément troublés par les questions: «Qui suis-je ?, De quoi suis-je capable ?, Comment suis-je vu par les autres ?, A quoi puis-je aspirer ?, Quel est mon projet de futur ?».

C'est là le moment où la reconnaissance sociale devient extraordinairement importante dans la construction de son identité psycho-sociale et des aspirations inhérentes. Il est donc bien facile à comprendre que le jeune soit particulièrement sensible à la perception qu'il a de lui-même (son image propre) et les images qui lui sont renvoyées par le milieu environnant (son image sociale). Ces deux types d'images sont en interaction dialectique. Et c'est dans ce contexte que nous devons placer l'importance attribuée à l'école et à l'évaluation scolaire dans la socialisation du jeune et dans la construction des aspirations scolaires et sociales qui témoignent l'unité psycho-sociale atteinte. Leurs projets de futur vont être conditionnés par le degré d'identité personnelle acquise et par l'équilibre réussi entre les aspirations individuelles et sociales.

B - EFFETS DE LA SCOLARISATION DANS LE PROCESSUS D'INSERTION SOCIALE DES JEUNES

Dans l'étude sur les aspirations scolaires des jeunes nous sommes arrivés à la conclusion que la conception de l'image de l'école d'une part et la formulation des aspirations scolaires des jeunes dans cette image d'autre part ont une forte corrélation avec le niveau scolaire. Nous examinerons maintenant l'influence du niveau scolaire (définie en termes de durée d'étude) sur les comportements et les attitudes sociales des jeunes.

Ainsi, nous reviendrons à l'enquête et nous nous rapporterons aux questions qui caractérisent le mieux la participation sociale, civico-politique et culturelle et le degré de l'intervention sociale des jeunes. Une analyse des questions plus pertinentes a été faite. (VALA, BRAULA REIS) (18).

Voici celles que nous avons traitées plus en détail, (19)

B.1.- Le choix des loisirs

Pour connaître le comportement des jeunes et leurs intérêts, en dehors de l'école nous les avons questionnés sur leurs activités de loisir.

Les réponses se trouvent traités dans le Tableau II.23.

TABLEAU II 23

ACTIVITÉS RECREATIVES PAR NIVEAUX SCOLAIRES
ET SITUATION FACE AU TRAVAIL

	SITUATION FACE AU TRAVAIL			NIVEAU SCOLAIRE			
	ETU- DIANTS	TRAVAIL- LEURS	SANS EMPLOI	BASIQUE	CYCLE P.	SECOND.	SUPER.
Jouer/Danser	52,9	33,7	13,1	14,0	4,5	62,7	16,0
Arts Plastiques	66,6	20,5	12,1	6,8	7,4	68,3	15,1
Théâtre/Cinema	63,5	29,9	6,6	8,2	5,0	69,2	14,5
Patrimoine/Envi- ronnement	49,2	31,4	19,4	13,2	1,6	73,2	11,0
Sports/Gymnasti- que	58,5	29,7	8,7	8,3	8,0	66,3	14,2
Chasse/Pêche	46,0	40,5	12,7	20,9	10,1	54,1	11,0
Collections	47,9	29,2	23,0	14,4	2,1	71,4	14,2
Electricité/ /Electronique	54,7	35,8	5,1	12,9	2,2	73,9	9,7
Tricot	36,7	35,7	27,6	19,4	13,3	52,7	11,6
Autres	84,7	12,9	2,4	5,9		66,1	25,6
TOTAL (Pourcent.)	44,9	34,1	18,6	17,0	8,4	59,4	10,9
(Chiffres Absolus)	747	567	309	293	140	988	181

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. IX

TRAITEMENT: En pourcentage et fréquence accumulée

Il résulte de l'analyse globale que ce sont des «activités sportives» les plus privilégiées par les jeunes (voir Tableau II.23),

suivies par l'activité de «jouer d'un instrument/de danser», et en troisième place celle de «tricoter/faire du crochet». Les activités les moins appréciées par les jeunes sont les «collections», les «activités en relation avec la défense du patrimoine/protection de l'environnement», et enfin, les «fréquentations des théâtres et des cinémas».

Nous avons étudié, aussi, les relations entre ces réponses et les variables de situation face au travail et niveau scolaire. Voici comment se présente le résultat du maniement des réponses données.

De façon très succincte, la lecture du Tableau II.23, nous permet de dire que:

- la tranche des jeunes gens attirés par les activités culturelles est plus grande parmi le groupe de scolarité secondaire et supérieure que parmi celle du groupe du niveau de scolarité primaire et préparatoire;
- les jeunes de niveau de scolarité primaire et préparatoire indiquent comme activité préférée faire du tricot/faire du crochet (la majorité de cet échantillon étant des jeunes filles), la chasse et la pêche (préférée par les garçons du milieu rural). Ensuite viennent les activités comme jouer d'un instrument/danser, la défense du patrimoine et faire des collections;
- les jeunes ayant effectué une scolarité secondaire occupent leur temps libre prioritairement à des travaux électriques/électroniques, à la défense du patrimoine, à aller aux théâtres/cinémas,

faire des collections, des arts plastiques, jouer d'un instrument, danser,

-dans l'échelon intermédiaire, c'est-à-dire, le niveau de scolarité préparatoire, on trouve les mêmes tendances que celles attribuées à l'échelon du secteur primaire, ce qui prouve - l'instruction préparatoire étant de nature obligatoire - qu'elle correspond, en dernière analyse, à l'extension du niveau de scolarité primaire.

-parmi les interrogés de niveau supérieur on constate une certaine homogénéité face à toutes les activités, à l'exception de celle de faire du tricot/faire du crochet.

Analysant la pratique des activités de temps libre avec la variable situation face au travail (Tableau II.23) on observe chez les étudiants une distribution plus homogène en ce qui concerne toutes les activités mentionnées, surtout pour les modalités arts plastiques, théâtre/cinéma, sports/gymnastique, tandis que en ce qui concerne les étudiants-travailleurs, celles-ci sont précisément les activités qui exercent le moins d'attraction. Ils préfèrent la chasse/pêche, électricité/électronique, tricot/crochet,

Parmi les chômeurs (eux aussi identifiés selon leurs différents niveaux scolaires) on constate aussi un comportement très hétérogène. Dans ce groupe de personnes on vérifie la propension aux collections, le tricot/crochet, les activités qui n'exigent pas beaucoup de dépenses, soit d'argent soit d'efforts intellectuels ou

physiques, manifestant ainsi plutôt une situation de contraction ou d'attente psychologique.

B.2.- Le niveau associatif

Il a été intéressant aussi d'analyser les réponses à la question suivante:

«Est-ce que vous appartenez ou êtes vous inscrits à quelque association» ? (20).

La réponse à cette question nous a permis d'avoir une image de l'amplitude d'insertion sociale à travers le monde associatif juvénile.

TABLEAU II 24

INSCRIPTION DANS DES ASSOCIATIONS

REPONSES	POURCENTAGES	TOTAL (ch. abs.)
OUI	24,7	411
NON	75,4	1 251
TOTAL (ch.abs.)	100	1 663

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No.IX

On s'aperçoit dans le Tableau II,24 que plus des trois quarts des jeunes interrogés ne sont membres d'aucune association.

Le croisement de la variable degré de capacité associative scolaire avec les paramètres niveaux scolaires et la situation face au travail, nous dit que la capacité associative augmente avec le niveau scolaire (Tableau II,25).

TABLEAU II 25

INSCRIPTION DANS DES ASSOCIATIONS PAR NIVEAUX SCOLAIRES
ET SITUATION FACE AU TRAVAIL DES JEUNES

INSCRIPTION DANS DES ASSOCIATIONS	SITUATION FACE TRAVAIL			NIVEAU SCOLAIRE				TOTAL
	ETU- DIANTS	TRAVAIL	SANS EMPLOI	BASIQUE	CYCLE P.	SECOND.	SUPER.	
OUI	33,9	18,8	12,7	8,0	13,5	29,6	38,4	24,7
NON	66,3	81,2	87,3	92,0	86,5	70,6	61,6	75,4

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. IX
TRAITEMENT: En pourcentage

En somme, les jeunes, qui présentent une instruction supérieure se trouvent inscrits dans des associations dans un pourcentage plus élevé. Cela est valable aussi pour les étudiants qui travaillent ou se trouvent en chômage.

Les résultats obtenus démontrent principalement, que le niveau scolaire, c'est-à-dire, la durée de la vie scolaire, confère aux jeunes une aptitude de socialisation considérable en contribuant en même temps à la poursuite d'objectifs beaucoup plus vastes que ceux visés individuellement. La participation à des domaines de caractère culturel plus riche: théâtre/cinéma, arts plastiques, etc. par les jeunes de niveaux

scolaires plus élevés dans des associations, contraste avec le degré de participation à des activités comme la chasse/pêche, tricot/crochet. Cependant, il nous semble injuste de faire des comparaisons avec les indicateurs se référant aux jeunes travailleurs, car il convient quand même de ne pas oublier que le travail en soi comprend déjà un facteur de socialisation avec responsabilités différentes, avec des exigences différentes du point de vue purement associatif, ce qui constitue, en dernière analyse, un autre type d'occupation du temps libre.

B.3. - Participation des jeunes dans les organisations civiques, politiques et culturelles

Pour justifier ce qui précède, nous nous sommes penchés encore sur l'information aux questions se référant aux types et aux degrés de participation civiques et politiques, civiques et culturelles et civiques et professionnelles.

Pour le faire nous disposons des réponses de l'enquête (21) dont les résultats sont indiqués ci-après et qui sont croisés avec la variable «niveau scolaire» (Tableau II,26 et II,27).

TABLEAU II 26

PARTICIPATION CIVICO-POLITIQUE

RÉPONSES	POURCENTAGE	TOTAL (ch.abs)
Participé	5,2	87
Jamais Participé	95,0	1 579
TOTAL (ch. abs.)	100	1 666

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. IX

TABLEAU II 27

PARTICIPATION CIVICO-POLITIQUE PAR NIVEAUX SCOLAIRES

PARTICIPATION CIVICO-POLITIQUE	NIVEAU SCOLAIRE				TOTAL
	BASIQUE	CYCLE P.	SECOND.	SUPER.	
Participé	1,4	4,6	6,4	7,3	5,2
Jamais Participé	98,6	95,4	93,9	92,7	95,0

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. IX

TRAITEMENT: En pourcentage

B.3. a) Participation civique et politique

A travers la question 39 de l'enquête, (22) nous avons évalué la participation des jeunes aux assemblées de leur paroisse, de la municipalité et de l'Assemblée de la République, activités plutôt civiques et politiques. La majorité des jeunes interrogés indique n'avoir jamais participé aux réunions, sauf 5% d'entre eux, qui confessent leur participation ou, au moins, leur présence.

Le croisement de ces réponses avec les variables «niveaux scolaires» et «situation face au travail», révèle une dépendance statistique différente. Tandis que le croisement avec la variable «niveaux scolaires» nous révèle une corrélation positive, la variable «situation face au travail» ne donne pas de résultats significatifs.

En conclusion; ces résultats nous amènent à conclure que les jeunes de l'enseignement secondaire ou supérieur manifestent un intérêt plus grand que le taux moyen de l'échantillon, tandis que ceux qui s'abstiennent sont rencontrés surtout parmi les jeunes de l'enseignement élémentaire (scolarité primaire 98,6% et cycle préparatoire 95,4%) (23).

B.3. b) Participation civique et culturelle

La question (24) se rapporte à la participation civico-culturelle. Son but était de

TABLEAU II 28

PARTICIPATION CIVICO-CULTURELLE PAR NIVEAUX SCOLAIRES
ET SITUATION FACE AU TRAVAIL

PARTICIPATION CIVICO-CULTURELLE	HABILITATION SCOLAIRE				SITUATION FACE AU TRAVAIL			TOTAL
	BASIQUE	CYCLE P.	SECOND.	SUPER.	ETUDIANT.	TRAVAIL.	SANS EMPLOI	
Participé	5,6	10,4	15,5	31,9	19,2	12,6	6,1	14,4
Jamais participé	94,4	89,6	84,5	86,1	80,8	87,4	93,9	85,6

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. IX

TRAITEMENT: En pourcentage

découvrir l'intérêt et l'engagement des jeunes dans le processus de prise de décisions au sein des organisations. Ces décisions concernent leur temps libre, leur rapport aux collectivités auxquelles ils appartiennent.

Bien qu'on constate ici un accroissement de la participation toutefois, encore très basse, cette participation demeure.

En conclusion: le croisement de cette réponse (Tableau II,28) avec les variables, que nous avons soumis à une analyse, nous montre que ce sont surtout les étudiants qui participent plus souvent aux réunions (19,2%) et que le degré de participation augmente avec le niveau scolaire.

B.4. - PARTICIPATION SYNDICALE ET PROFESSIONNELLE

Une autre question (25) nous a servi pour évaluer le degré de participation à une activité de nature syndicale et professionnelle. Les résultats se trouvent dans le Tableau II,29.

TABLEAU II 29

PARTICIPATION SYNDICALE ET PROFESSIONNELLE

REPONSES	POURCENTAGES	TOTAL (ch.abs)
Participé	16,0	266
Jamais Participé	84,2	1 399
TOTAL (ch.abs.)	100	1 665

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. IX

De la lecture de ce tableau il ressort que tel que nous l'avons esquissé au début, ce sont précisément les problèmes quotidiens et directs qui devraient stimuler les jeunes pour qu'ils donnent leur préférence aux activités de ce genre, plutôt qu'aux activités civique-politiques ou civique-culturelles.

Cependant, les résultats reflètent encore un taux assez bas de participation.

C - EFFETS DE LA SCOLARISATION DANS LES VALEURS ET REPRÉSENTATIONS DE LA VIE POLITIQUE

Dans le premier chapitre de cette partie, nous avons déjà référé les événements politiques et historiques qui ont affecté la vie familiale, l'enfance et l'adolescence des jeunes portugais que nous sommes en train d'étudier.

Dans le contexte de l'enquête et dans le chapitre relatif aux questions se rapportant à leurs valeurs et à leurs comportements politiques, diverses questions ont été posées aux jeunes sur la révolution du 25 Avril, sur le degré d'acceptation ou de rejet de la vie politique au moment de l'enquête au Portugal et sur leurs aspirations futures et leurs images face au Pays.

Ensuite, nous décrivons le résultat des études de quelques-unes de ces questions, que nous avons trouvé être plus justifiées par les effets de la scolarisation de ces jeunes.

C.1. - Images de la société portugaise

C.1. a) Attitudes face au 25 Avril

Comment le changement de régime politique au Portugal avec la révolution du 25 Avril et, en conséquence la transformation de la vie sociale et économique, est-il ressenti et accepté par les jeunes ?

Et, jusqu'à quel point les jeunes d'aujourd'hui sont-ils entrés dans l'esprit du changement survenu avec la révolution ?

C'est à travers encore des questions de l'enquête IED, que nous avons étudié ce phénomène (26).

Les évaluations des jeunes relatives au 25 Avril et les répercussions ressenties dans leurs vies privées et dans la société en général sont exposées dans les Tableaux II.30 et II.31.

TABLEAU II 30

EVALUATION DE L'INCIDENCE DU 25 AVRIL

EVALUATION	INCIDENCE SOCIALE DU 25 AVRIL	INCIDENCE PERSONNELLE DU 25 D'AVRIL
Préjudiciable	22	16
Bénéficiaire	48	26
Ni Préjudiciable ni Bénéficiaire	22	52
S/R	9	5

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. XI

TRAITEMENT: En pourcentage

TABLEAU II 31

DEGRES DE SATISFATION FACE AU PAYS PAR NIVEAUX SCOLAIRES

	TOTAL	NIVEAU SCOLAIRE		
		BASIQUE AU MOINS	SECOND.	SUPER.
Portugal est un pays ou il fait bon vivre	30	35	28	27
On vit au Portugal parce qu'il est notre pays	51	44	54	60
On aimerait quitter le pays	17	18	18	11
S/R	21	3	1	2

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. XI

TRAITEMENT: En pourcentage

On peut lire ces résultats de la façon suivante:

-Interrogés sur leurs attitudes face au phénomène de la révolution d'Avril, une position de réserve ressort, comme attitude prédominante quant aux répercussions dans les vies privées des jeunes. (Réponses: ni bénéficiaire/ni préjudiciable; on ne sait pas/pas de réponse, atteignent exactement 57%). Cependant, cette position change en analysant les reflets du 25 Avril dans la société portugaise, alors que seulement trois sur dix jeunes se manifestent ainsi, précisément 31%.

-Il en ressort que pour 70% des jeunes il est impossible d'imaginer la société portugaise sans l'associer à l'idée du 25 Avril, alors que pour seulement 40% d'entre eux la référence au 25 Avril est importante pour une analyse plus profonde de leurs vies. Ces données sont bien révélatrices d'une polarisation plus prononcée quant à leurs attitudes face à la révolution d'Avril en ce qui concerne la société portugaise, plutôt que ses répercussions dans la vie de chacun d'eux.

-Et encore, il y a une troisième constatation relative à leurs attitudes face au 25 Avril: il y a une dépendance statistique significative dans la façon dont les jeunes ont réagi à chacune des deux questions posées. Cela veut dire que, malgré les variations vérifiées aux deux questions, ce sont précisément les jeunes qui se sont prononcés d'une manière positive à l'égard du 25 Avril quant à l'incidence personnelle, qui révèlent aussi une attitude plus positive face aux répercussions de la révolution d'Avril dans la société portugaise. Il en est du même pour ceux, qui manifestent une attitude négative.

En conclusion, la situation face au travail (études à temps complet, études et travail, travail seulement) est en relation de façon significative avec l'attitude face aux incidences sociales du 25 Avril, (Tableau II.32). Mais, il n'en est pas de même en ce qui concerne l'attitude face aux incidences personnelles. Comme

TABLEAU II 32

SITUATION FACE AU TRAVAIL ET EVALUATION DU 25 AVRIL

SITUATION EVALUATION	INCIDENCE PERSONNELLE DU 25 AVRIL					INCIDENCE SOCIALE DU 25 AVRIL				
	TOTAL	ETUDIANT.	TRAVAIL.	ETUDIANT. ET TRAVAIL.	AUTRE	TOTAL	ETUDIANT.	TRAVAIL.	ETUDIANT. ET TRAVAIL.	AUTRE
Préjudiciable	16	18	15	16	15	22	20	24	21	24
Bénéficiaire	16	27	25	38	23	48	53	41	57	42
Ni Préjudiciable ni Bénéficiaire	52	50	53	44	57	22	20	25	15	23
S/R	5	5	6	1	5	9	7	10	8	11

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. XI

TRAITEMENT: En pourcentage

on peut le vérifier, les jeunes qui mènent leurs études à temps complet sont ceux qui manifestent aussi une attitude plus positive face aux conséquences de la révolution d'Avril pour la société portugaise. Cette attitude ne peut pas être rencontrée aussi explicitement parmi les jeunes qui travaillent à temps complet ou qui combinent les deux activités: travail et études.

Par la variable «niveaux scolaires» il est possible de mettre en évidence, que c'est parmi les jeunes dont les niveaux scolaires sont plus élevés, qu'on trouve une attitude plus positive face au 25 Avril dans sa dimension sociale et dans sa dimension personnelle.

C.1. b) Degrés de satisfaction envers le Pays

On a interrogé aussi les jeunes sur leurs degrés de satisfaction envers le Pays à travers la question suivante: (27)

Qu'est-ce-que vous pensez de votre Pays ?

Est-ce-que le Portugal est un Pays:

-où il fait bon vivre ?

-où l'on habite parce que, après tout,

c'est notre Pays ?

-que l'on aimerait quitter, s'il y

aurait une occasion ?

Il est curieux de vérifier, que seulement trois sur dix des jeunes interrogés

déclarent que Portugal est un Pays où il fait bon vivre. Deux sur dix déclarent qu'ils aimeraient plutôt quitter le Pays, s'ils en avaient une occasion, et les autres (51%) disent que le Portugal est un Pays où l'on habite, parce qu'il est le nôtre. A cette question, nous avons obtenu les réponses suivantes:

<i>Où il fait bon vivre</i>	<i>30%</i>
<i>Où l'on habite parce que, après tout, c'est notre Pays</i>	<i>51%</i>
<i>Que l'on aimerait quitter, s'il y aurait une occasion</i>	<i>17%</i>
<i>Sans réponse</i>	<i>2%</i>

Voyons maintenant la relation avec la variable «niveaux scolaires» des jeunes. (Tableau II,33)

TABLEAU II 33

SATISFACTION AVEC LE PAYS PAR NIVEAUX SCOLAIRES

SATISFACTION AVEC LE PAYS	TOTAL	NIVEAUX SCOLAIRES		
		BASIQUE	SECOND.	SUPER.
Portugal est un pays où il fait bon vivre	30	35	28	27
ou on vit, parce que, après tout, c'est notre pays	51	44	54	60
d'où on sortirait, si l'on avait l'occasion	17	18	18	11
sans réponse	2	3	1	2

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. XI

TRAITEMENT: En pourcentage

Un taux de satisfaction plus élevé pour vivre au Portugal peut être détecté parmi les jeunes avec niveaux scolaires moins élevés (35% répondent que le Portugal est un Pays où il fait bon vivre), tandis que les jeunes d'instruction scolaire plus élevée sont les plus conformistes 60% entre eux répondent simplement, qu'ils habitent le Portugal, parce que, après tout, c'est leur Pays.

En conclusion, on peut dire, que l'acquisition d'une meilleure instruction scolaire fait naître un sentiment de mécontentement envers le Pays. Elle contribue ainsi au développement d'un esprit critique plus accentué et, en même temps, à des aspirations plus élevées.

C.1. c) Perspectives face au futur

Interrogés sur leurs projets dans l'avenir, les réponses peuvent être divisées de façon plus au moins égale entre les classements «incertain» et «confiant», représentées dans le Tableau II.34.

La somme des deux réponses «on est incertain» et «on préfère écarter l'idée d'y penser», nous traduit que 61% de la population jeune envisage l'avenir avec assez d'appréhension.

Comme au paragraphe antérieur, nous allons analyser maintenant l'association entre la grille de cette question et la variable «niveaux scolaires». (Tableau II.34)

De cela, on peut dire que les jeunes qui fréquentent l'enseignement supérieur, montrent plus d'optimisme quant à ses réalisations

TABLEAU II 34

ATTITUDES FACE AU FUTUR PAR NIVEAUX SCOLAIRES
ET SITUATION FACE AU TRAVAIL

ATTITUDE FACE AU FUTUR	TOTAL	SITUATION FACE AU TRAVAIL				NIVEAU SCOLAIRE		
		ETUDIANT.	TRAVAIL.	ETUDIANT. ET TRAVAIL	AUTRE	BASIQUE	SECOND.	SUPER.
Incertain	37	40	29	38	42	28	42	32
Prefère n'y pas penser	24	22	26	16	27	30	23	16
Confiant	38	38	44	46	29	41	34	50
N/R	1	1	1	—	2	2	7	1

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. XI

TRAITEMENT: En pourcentage

professionnelles futures. Ils sont suivis par ceux de l'enseignement élémentaire (niveaux inférieurs). En revanche le pessimisme est le plus accentué parmi les jeunes de l'enseignement secondaire

D - EFFETS DE LA SCOLARISATION DANS LA PARTICIPATION SOCIO-POLITIQUE DES JEUNES

Si dans les paragraphes précédents nous avons exploré le système de valeurs des jeunes portugais et les images à partir desquelles sont conçues la formation de leur identité nationale, nous allons nous pencher dans ce paragraphe sur la position des jeunes face à la société portugaise.

Il ne s'agit pas pour autant d'analyser tout le système représentatif des jeunes, les valeurs données à la vie sociale, ni le dynamisme de cette société, mais surtout de trouver la forme de position face à quelques questions précises, que nous considérons comme des indicateurs privilégiés pour discerner les degrés divers d'insertion sociale.

D.1. - Interventions dans les problèmes socio-politiques

Nous avons encore essayé d'étudier le degré d'insertion sociale par l'engagement en diverses actions d'intervention directe dans la solution des problèmes sociaux et politiques.

La question de l'Enquête que nous avons utilisée a été la suivante: (29)

"Dans quels types d'action suivante avez-vous déjà participé pour aider à la solution des problèmes du Pays :

- Manifestations ?
- Grèves ?
- Recueil de signatures ?
- Collage d'affiches-peindre des murs-
-écrire des «slogans» ?
- Débats - Réunions ?
- Actions violentes ?
- Aucune participation ?

La ventilation des réponses selon les variables que nous avons utilisées, nous montre quelque chose de remarquable. (Tableau II, 35)

TABLEAU II 35

EVALUATION DES ACTIONS D'INTERVENTION

ACTIONS	POURCENTAGES	ACTIONS	POURCENTAGES
MANIFESTATIONS		COLLAGE D'AFFICHES	
Efficace	43,5	Efficace	22,2
Non Efficace	47,8	Non Efficace	68,8
N/R	8,6	N/R	9,0
GREVES		DEBATS/REUNIONS	
Efficace	29,6	Efficace	69,1
Non Efficace	61,7	Non Efficace	24,2
N/R	8,8	N/R	6,6
RECUEIL DE SIGNAT.		ACTIONS VIOLENTES	
Efficace	37,9	Efficace	4,5
Non Efficace	52,1	Non Efficace	88,6
N/R	9,9	N/R	6,9

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. IX

TRAITEMENT: En pourcentage et fréquence accumulée

Ainsi nous pouvons dire vraiment, que les jeunes de niveau scolaire plus élevé que l'enseignement primaire, continuent à faire preuve d'un plus haut degré de participation. Pourtant, les actions préférées diffèrent selon leurs niveaux scolaires.

Les jeunes qui possèdent le niveau d'enseignement supérieur s'intéressent surtout aux manifestations - débats-réunions et donnent encore, en comparaison avec ceux de l'enseignement secondaire, une plus grande attention aux grèves et une moindre attention aux actions violentes.

L'analyse des réponses par la variable de caractérisation «situation face au travail» nous montre aussi une plus grande participation dans ces actions, de la part des étudiants, suivie de celle des travailleurs et des chômeurs. Cependant ces deux groupes se situent au-dessous de la participation moyenne de l'univers enquêté.

On exclut le cas des jeunes travailleurs, qui se situe au-dessus de cette moyenne, dans les cas des grèves et des actions violentes.

On pourrait affirmer que, lorsqu'ils participent, les jeunes travailleurs choisissent des actions de caractère agressif et collectif, probablement du fait d'une plus grande organisation et d'une plus grande discipline, tandis que les étudiants utilisent surtout des actions de type individuel et plutôt passives.

La démobilisation manifestée par les chômeurs est à mettre en relation, probablement, avec le désenchantement provoqué par la quête constante de travail et par la non intégration dans un type de structure sociale organisée.

Une question identique, interrogeant sur le degré de participation dans le même type d'actions et ayant en vue la résolution des problèmes internationaux, (30) a montré un moindre degré de participation de tous les groupes avec, cependant, une distribution similaire.

En dernier lieu, on a voulu évaluer l'intervention des jeunes, par le même type d'actions mais tendant à la solution de problèmes du groupe (31) auquel le jeune appartient. Il est frappant, dans ce cas, de constater un degré de participation inférieure à celui qu'ils ont manifesté pour les problèmes nationaux. (Tableau II,36).

A partir de cela on peut donc supposer que leur prédilection va dans le sens des débats et réunions, ce qui d'ailleurs est facile à comprendre si on pense que c'est sur ces problèmes que les jeunes ont plus de connaissances, ce qui leur permet une attitude plus intervenante, par la parole.

Le croisement avec la variable de caractérisation «situation face au travail», montre, à nouveau, dans le cas des jeunes chômeurs, un degré remarquablement faible par rapport aux étudiants. Cela nous amène de nouveau à supposer une attitude de fuite de la réalité qui les affecte directement et péniblement.

Une autre question relative au degré d'efficience attendue par les jeunes des actions d'intervention directe (32) nous a permis d'analyser la crédibilité que les jeunes donnent aux actions. Elle nous permet de réfléchir sur son caractère ludique ou d'engagement responsable. En effet, dans le cas portugais dans la période post-Avril 74, dans la société portugaise, après une

TABLEAU II 36

PROBLEMES NATIONAUX

DEGRÉS D'INTERVENTION PAR NIVEAUX SCOLAIRES ET SITUATION FACE AU TRAVAIL

INTERVENTION DANS LA RESOLUTION DES PROBLEMES NATIONAUX	NIVEAUX SCOLAIRES				SITUATION FACE AU TRAVAIL			TOTAL
	BASIQUE	CYCLE P.	SECOND.	SUPER.	ETUDIANT.	TRAVAIL.	SANS EMPLOI	
Manifestations	10,5	6,4	17,9	45,2	24,8	13,7	19,2	17,8
Grève	5,0		4,4	20,3	5,0	8,3	3,8	5,8
Recueil de signatures	1,9	3,5	9,4	24,7	12,7	5,6	5,4	8,7
Collage d'Affiches	6,8	3,5	9,7	23,6	12,8	9,0	4,2	9,6
Debats/Réunions	3,7	1,1	11,9	36,7	15,3	12,1	3,7	11,7
Actions Violentes	2,0	0,9	2,8	7,3	3,7	2,9	0,7	2,8
Aucune Participat.	86,9	93,6	71,2	42,1	63,6	78,1	80,9	73,7
S/R			0,7	1,1	1,3	0,3		0,7

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. IX

TRAITEMENT: En pourcentage et fréquence accumulée

longue période de censure, s'est introduite la possibilité de manifestations collectives dominées par un niveau émotionnel de la nouveauté et de la surprise. Ce niveau a entraîné inconsciemment beaucoup de participants qui n'y voyaient d'autres objectifs que ceux-là.

Les réponses prévoyaient les catégories «efficace», «non efficace», «ne sait pas».

Les résultats furent ceux qui sont dans le Tableau II.37.

De cela il ressort de façon notable que les «débats-réunions» sont tenus comme l'action la plus efficace. En revanche les actions violentes sont tenues pour les moins efficaces.

Et, pourtant, la ventilation selon les variables que l'on a considérées nous montre que ce sont les scolarisés qui affirment le plus la «non efficacité» des actions violentes surtout ceux de l'enseignement secondaire. Mais ce sont aussi les étudiants - surtout ceux du niveau supérieur - qui concèdent la plus haute efficacité aux débats et aux réunions.

D.2. - Attitudes des jeunes face aux mécanismes démocratiques

On a voulu encore approfondir l'intérêt des jeunes pour les mécanismes traditionnels de participation politique, notamment le vote.(33)

TABLEAU II 37

DEGRES D'EVALUATION PAR NIVEAUX SCOLAIRES ET SITUATION FACE AU TRAVAIL

EVOLUTION SUR LES FORMES D'INTER- VENTION POUR LA RESOLUTION DES PROBLEMES NATIONAUX	NIVEAUX SCOLAIRES				SITUATION FACE AU TRAVAIL			TOTAL
	BASIQUE	CYCLE P.	SECOND.	SUPER.	ETUDIANT.	TRAVAIL	SANS EMPLOI	
MANIFESTATIONS								
Efficace	35,6	32,8	46,1	54,1	50,6	40,7	34,9	43,6
Non Efficace	46,2	54,8	48,4	40,5	43,9	50,8	48,4	47,8
N/R	18,1	12,4	5,6	5,4	5,5	8,5	16,7	8,6
GREVES								
Efficace	23,2	25,8	29,8	42,3	32,3	25,1	31,3	29,5
Non Efficace	57,7	62,0	64,7	52,3	61,8	65,9	53,2	61,8
N/R	19,0	12,1	5,5	5,4	5,9	9,0	15,5	8,7
RECUEIL DE SIGNATURES								
Efficace	27,1	24,2	40,7	52,5	44,8	33,8	30,3	38,0
Non Efficace	52,3	59,5	52,7	43,7	49,4	55,7	50,0	52,1
N/R	20,5	16,3	6,6	3,9	5,8	10,5	19,6	9,9
COLLAGE D'AFFICHES								
Efficace	18,3	10,4	24,4	26,4	25,6	19,9	17,6	22,2
Non Efficace	63,4	77,0	69,2	70,9	69,2	70,4	65,0	68,9
N/R	18,3	12,7	6,4	2,7	5,1	9,7	17,4	8,9
DEBATS/REUNIONS								
Efficace	50,8	63,2	73,4	82,6	77,4	65,2	56,2	69,2
Non Efficace	33,4	26,7	22,6	15,8	19,3	28,1	29,2	24,2
N/R	15,8	10,1	3,9	1,6	3,3	6,7	14,6	6,6
ACTIONS VIOLENTES								
Efficace	4,8	4,5	4,0	4,7	3,7	5,0	5,1	4,4
Non Efficace	80,5	85,4	92,2	89,7	91,6	88,5	81,9	88,7
N/R	14,7	10,1	3,8	5,7	4,7	6,6	13,0	6,8

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. IX

TRAITEMENT: En pourcentage et fréquence accumulée

On a choisi la question suivante:

"La forme de choix des gouvernants c'est le vote.

Croyez-vous que les gens, votent

-sous une influence - sous pression

-consciemment

-par hasard"

TABLEAU II,38

EVALUATION DU VOTE

REPONSES	POURCENTAGES
. Sans influence	49,7
. Consciemment	38,7
. Au hasard	10,4
. N/R	1,0

SOURCE: Enquête, Cahier IED, IX

TRAITEMENT: En pourcentage

La distribution par pourcentage nous montre la valorisation de la forme traditionnelle de participation politique des citoyens, quoique les jeunes soient conscients que le vote est un acte soumis à de nombreuses influences.

Les réponses, cependant, varient aussi avec le degré de scolarité et avec la situation face au travail.

TABLEAU II.39

EVALUATION DU VOTE PAR NIVEAUX SCOLAIRES
ET SITUATION FACE AU TRAVAIL

OPINION SUR LE VOTE	NIVEAUX SCOLAIRES				SITUATION FACE AU TRAVAIL			TOTAL
	BASIQUE	CYCLE P.	SECOND.	SUPER.	ETU- DIANT.	TRA- VAIL.	SANS EMPLOI	
Sous influence	36,2	43,4	53,4	56,5	51,3	49,0	47,5	49,7
Consciemment	45,2	41,3	36,5	40,2	40,4	36,1	37,6	38,7
Au hasard	16,1	13,4	9,2	3,4	7,3	13,5	13,9	10,4
S/R	2,5	1,8	0,8		0,8	1,5	1,0	1,0

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No.IX
TRAITEMENT: En pourcentage

Ainsi le vecteur «niveau scolaire» agit-il dans le sens de la démystification du vote. Les jeunes se rendent compte, au fur et à mesure où leur degré d'instruction augmente, que l'on vote plus sous une influence et moins consciemment ou par pur hasard.

Il faut remarquer, cependant, la position des élèves de l'enseignement secondaire, qui se présentent comme les plus sceptiques en ce qui concerne le vote «conscient». Il faut aussi remarquer que les jeunes chômeurs considèrent moins le vote «sous influence» que les jeunes étudiants, déplaçant vers le «vote au hasard» la plus grande partie des réponses.

L'attitude politique des jeunes a été aussi soumise à l'analyse des réponses données en ce qui concerne son intérêt pour la vie politique et son «positionnement» dans une gamme politique qui va de la gauche à la droite, avec les échelons intermédiaires de centre-gauche et centre-droite, (34)

Les questions ont été les suivantes:

"D'une façon générale comment classeriez-vous votre intérêt pour la politique:

-beaucoup

-peu

-aucun"

"En ce qui concerne votre position politique, où vous placeriez-vous dans une échelle dont les extrêmes seraient la gauche et la droite ?

Les réponses ont été les suivantes:

INTERET POUR LA POLITIQUE

<i>Beaucoup</i>	<i>10,4%</i>	<i>-</i>	<i>175</i>
<i>Peu</i>	<i>46,0%</i>	<i>-</i>	<i>764</i>
<i>Aucun</i>	<i>43,0%</i>	<i>-</i>	<i>715</i>
<i>N/R</i>	<i>0,6%</i>	<i>-</i>	<i>11</i>

POSITIONNEMENT POLITIQUE

<i>Droite</i>	<i>24,5%</i>	<i>-</i>	<i>408</i>
<i>Centre/Droite.</i>	<i>25,9%</i>	<i>-</i>	<i>431</i>
<i>Centre/Gauche.</i>	<i>25,6%</i>	<i>-</i>	<i>426</i>
<i>Gauche</i>	<i>23,9%</i>	<i>-</i>	<i>398</i>

Le «positionnement» politique est, cependant, en corrélation avec le degré d'instruction et la situation face au travail.

Ainsi, selon le Tableau suivant

TABLEAU II.40

POSITIONNEMENT POLITIQUE PAR NIVEAUX SCOLAIRES
ET SITUATION FACE AU TRAVAIL

POSITIONNEM. POLITIQUE	NIVEAUX SCOLAIRES				SITUATION FACE AU TRAVAIL			TOTAL
	BASIQUE	CYCLE P.	SECOND.	SUPER.	ETU- DIANT.	TRA- VAIL.	SANS EMPLOI	
Droite	18,4	27,1	26,7	20,1	28,0	20,8	23,8	24,5
Centre-Droit.	19,8	22,0	28,6	27,7	24,7	20,6	25,9	25,9
Centre-Gauc.	29,6	24,4	21,9	38,5	25,2	26,6	26,0	25,6
Gauche	32,2	26,6	22,6	16,1	18,8	28,0	29,7	23,9

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. IX

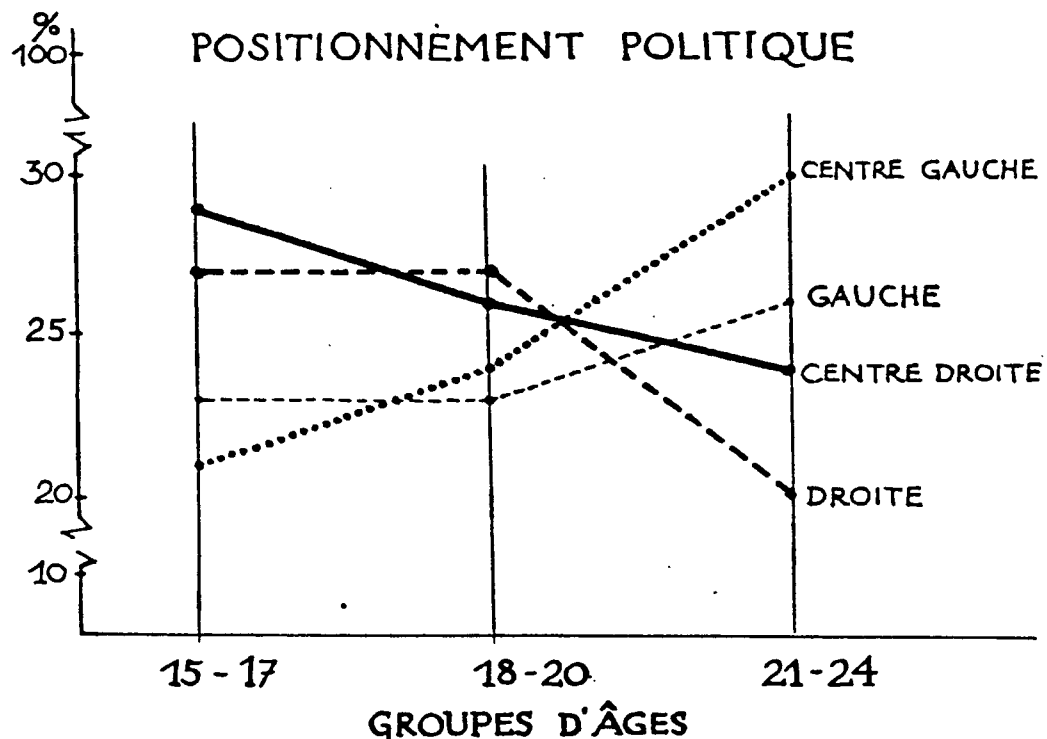
TRAITEMENT: En pourcentage

on constate l'existence d'une dépendance statistique entre le degré de niveau scolaire et la position politique.

En conclusion, nous dirons:

- les jeunes avec l'enseignement basique, primaire et préparatoire, se positionnent surtout à gauche.
- les jeunes avec l'enseignement secondaire et supérieur se positionnent plutôt au centre-droite et centre-gauche respectivement.

FIGURE II. 7



Cependant, les étudiants se manifestent plus à droite tandis que les travailleurs et les chômeurs se situent plus à gauche. Au total, on peut donc dire, que la distribution est assez équilibrée, mais l'intérêt pour la vie politique se manifeste plus chez les jeunes qui se sont placés à gauche et au centre-gauche dans l'échelle, que ceux qui se sont placés à droite et au centre-droite.

De ces résultats ressort un clivage entre les jeunes scolarisés d'un côté, travailleurs et chômeurs d'un autre. Chez les jeunes scolarisés il existe une séparation nette entre ceux de

l'enseignement basique et ceux de l'enseignement secondaire et supérieur. L'influence de hauts niveaux de scolarité et de schémas d'insertion sociale aussi dans le comportement politique des jeunes, se manifeste donc encore,

D.3. - Attitudes des jeunes face aux partis politiques

Un fait nouveau, réintroduit dans la période historique où se situe notre enquête, ce sont les partis politiques. Ils ont été l'objet d'évaluations contradictoires en ce qui concerne leur importance et leur mode de fonctionnement (35).

La reconnaissance de l'importance des partis politiques dans l'organisation de la société est normalement acceptée comme un indicateur de l'esprit démocratique, tandis que l'évaluation de l'action des partis politiques est prise comme un indicateur de la satisfaction du fonctionnement de la démocratie.

Les quatre indicateurs de l'attitude face aux partis politiques, pour lesquels les questions ont été dirigées, avaient comme objet la captation des deux dimensions mentionnées: l'esprit démocratique et la satisfaction avec le fonctionnement de la démocratie.

TABLEAU II 41

EVALUATION DES PARTIS POLITIQUES PAR NIVEAUX SCOLAIRES
ET SITUATION FACE AU TRAVAIL

EVALUATION SITUATIONS	LES PARTIS SONT UNE BONNE FAÇON POUR LES GENS DE FAIRE VALOIR LEURS IDEES	LES PARTIS SONT LA MEILLEURE FORME D'ORGANISER LA VIE POLITIQUE	LES PARTIS DIVISENT PLUS QU'ILS REUNISSENT LES PERSONNES	LES PARTIS SONT DOMINÉS PAR UNE POIGNÉE DE PERSONNES ET LES AUTRES LES SUIVENT.
SITUATION FACE AU TRAVAIL				
. Etudiant	3,42	-	3,62	3,52
. Travailleur	3,20	-	3,47	3,33
. Sans emploi	3,12	-	3,47	3,44
NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT				
. Basique	3,23	3,08	3,37	3,21
. Secondaire	3,64	3,19	3,64	3,53
. Supérieur	3,48	3,56	3,48	3,53
TOTAL	3,28	3,20	3,53	3,44

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. XI
TRAITEMENT: Fréquence accumulée

Les questions ont été les suivantes :

A-"Les partis sont-ils une bonne façon, pour les gens, de faire valoir leurs idées ?"

B-"Les partis sont-ils la meilleure forme pour organiser la vie politique ?"

C-"Les partis divisent-ils plus qu'ils ne réunissent les personnes ?"

D-"Les partis sont-ils dominés par une poignée de personnes que les autres suivent ?"

Relativement à chacune de ces phrases les enquêtés ont exprimé leur degré d'accord ou de désaccord sur une échelle de cinq positions.

(1=total désagrément; 5=total accord)

Phrase A	-	3,28
Phrase B	-	3,20
Phrase C	-	3,53
Phrase D	-	3,44

Au vu de ces tableaux et relativement aux variables de caractérisation scolaire et d'insertion professionnelle, on vérifie que, être étudiant et avoir des niveaux scolaires élevés permet une vision plus positive des partis politiques que celle des travailleurs ou des chômeurs qui n'ont que l'enseignement basique.

Cependant, en ce qui concerne le fonctionnement des partis, ce n'est plus la même chose. L'évaluation négative du fonctionnement des partis politiques est surtout manifestée par ceux

qui étudient et ceux qui ont le plus haut niveau scolaire.

Si, l'on compare encore les résultats de la ventilation des réponses avec d'autres variables caractérisatrices de l'échantillon on pourra arriver à la conclusion que, plus le niveau socio-culturel des jeunes est élevé, plus le degré d'intervention sociale est grand. Plus urbanisés sont les jeunes et plus le sens critique face aux partis politiques est grand.

On peut conclure, en tout cas, que ce sens critique leur permet une insertion politique satisfaisante. Bien que critiquant et que ne croyant pas au bon fonctionnement des partis, ils les acceptent comme des institutions de la vie démocratique.

D'où il ressort de façon encore plus générale, que le degré de scolarisation n'est pas mutatis mutandis, indifférent à l'efficience socio-culturelle prise sous l'angle de vue politique. Il serait fort intéressant d'en voir concrètement l'actualisation.

D.4 - Degré de confiance dans les institutions sociales

Voyons maintenant ce qui se passe avec les jeunes face à d'autres institutions sociales.

Les phrases sur lesquelles les jeunes ont été appelés à se prononcer sont les suivantes (36). Nous les avons considérées comme des

indicateurs d'évaluation des institutions sociales et du degré de confiance qu'elles leur méritent;

A-*"Tel que le futur se présente, est-il injuste de mettre des enfants en ce Monde".*

B-*"Ce n'est pas la peine de réclamer auprès des organismes officiels parce qu'ils ne s'intéressent pas aux problèmes des gens".*

Au total les jeunes se montrèrent en désaccord avec la phrase "A" ($\chi = 2,68$) et en accord avec la phrase "B" ($\chi = 3,21$) (Tableau II.42).

TABLEAU II 42

EVALUATION DES INSTITUTIONS SOCIALES PAR NIVEAUX
SCOLAIRES ET SITUATION FACE AU TRAVAIL

EVALUATION SITUATIONS	TEL QUE LE FUTUR SE PRESENT IL EST INJUSTE DE METTRE DES ENFANTS AU MONDE	C'EST PAS LA PEINE DE RECLAMER AUPRES DES ORGANISMES OFFICIELS PARCE QU'ILS NE S'INTERESSENT PAS AUX PROBLEMES DES GENS
SITUATION FACE AU TRAVAIL		
. Etudiant	2,65	3,18
. Travailleur	2,70	3,14
. Sans emploi	2,76	3,37
NIVEAUX SCOLAIRES		
. Basique	2,58	3,19
. Secondaire	2,75	3,21
. Supérieur	2,56	3,11
TOTAL	2,68	3,21

SOURCE: Enquête, Cahier IED, No. XI

TRAITEMENT: Fréquence accumulée

En conclusion et selon ces indicateurs, les jeunes manifestent de la confiance dans le rôle de régulation sociale des institutions. Mais, ils révèlent, une attitude opposée en ce qui concerne l'efficacité des organismes officiels, dans le sens de la réponse à ses besoins et aspirations.

Les différences ne sont pas très significatives quand on considère le degré de niveau scolaire et d'insertion professionnelle. Analysant le Tableau II.42 relativement à ces variables, on conclut que le degré de confiance est plus grand chez ceux qui étudient que chez ceux qui chôment. Il est aussi plus grand chez les jeunes qui sont dans l'enseignement supérieur plutôt que dans l'élémentaire, tant quant à la question "A" que à la question "B".

Ce sont les jeunes de niveau scolaire secondaire qui ont le moins de confiance dans les institutions sociales, d'après ces indicateurs. Cela est dû, probablement à ce que, c'est l'enseignement secondaire qui offre les plus faibles perspectives d'insertion professionnelle des jeunes, et que les jeunes chômeurs sont, pour la plupart, de ce niveau.

CONCLUSION

Pour connaître les jeunes et comprendre le développement de leur personnalité et le processus de socialisation qui les conduit à l'insertion dans la vie des adultes, il nous faut

étudier les aspirations scolaires des jeunes et de la société, et aussi les effets de la scolarisation.

Il y a plusieurs institutions, dont les fonctions principales sont de se charger de l'insertion sociale des jeunes.

Dans nos sociétés occidentales les institutions qui traditionnellement sont les moyens de cette insertion, sont la famille, l'école, les lieux d'apprentissage d'un emploi, le service militaire, les associations récréatives, culturelles ou partisans des jeunes. Ces institutions sociales permettent aux jeunes adolescents des expériences de vie adaptées aux caractéristiques bio-socio-culturelles de la phase finale de l'adolescence en leur donnant les connaissances et l'entraînement pour entrer dans la phase suivante; celle du jeune adulte.

Cependant, la socialisation des jeunes dans le sens de leur maturation individuelle et de l'acquisition d'une identité psycho-sociale, de l'inculturation des valeurs et des normes sociales, se fait surtout par l'école. L'école et tout le système éducatif possèdent des cadres spacio-temporels orientés spécifiquement pour des objectifs de formation personnelle et sociale des jeunes. La structure scolaire cherche une cohérence optimale avec ces objectifs, à travers la réalisation des activités propres en relation avec le processus de développement psycho-affectif, cognitif et de relation sociale et inter-personnelle.

L'école constitue pour les jeunes et pour la société en général, un référentiel de reproduction, de conservation ou de changement dérivé de l'ordre social. Dans le système

éducatif convergent les aspirations sociales instituant et instituées du devenir de la société.

Pour les jeunes, l'école est, ce que nous pouvons sociologiquement considérer comme «un espace potentiel» par analogie avec le concept psychanalytique de WINNICOT (37) où les jeunes font des expériences agréables et douloureuses d'identification et de séparations avec leurs sentiments de plaisir ou de frustration que toute démarche de croissance personnelle entraîne. Dans cet espace ils projettent leurs aspirations propres, mais aussi celles qu'ils ont déjà intériorisées et qui appartiennent aux cercles sociaux plus proches. Dans cet espace aussi ils apprennent, ils se conforment à des valeurs, des normes, des projets sociaux et ils transforment beaucoup de leurs propres aspirations en actes de culture. Mais aussi, dans l'école, ils acquièrent et ils explicitent d'autres valeurs, d'autres représentations et d'autres images, si on leur donne la possibilité d'en concevoir et de se voir comme un individu et un acteur social (DURKHEIM) (38). Ceci, nous le devons donc le considérer comme un indice de l'efficience scolaire.

Dans ce chapitre nous essayons de voir, partant encore des données de l'enquête réalisée sur une cohorte d'âge 15-24 ans (1983), d'un côté, les images que les jeunes ont de l'école, leurs degrés de satisfaction, leurs aspirations, d'un autre côté, en étudiant l'effet (mesuré statistiquement à travers les dépendances vérifiées entre les variables) du niveau de scolarisation atteint par les jeunes sur quelques attitudes, représentations et valeurs sociales.

Pour conclure; Nous avons vérifié que, au-delà de beaucoup d'autres éléments (habitats, status socio-économique de la famille d'origine, religion, sexe, relation avec le travail, etc.) la permanence à l'école et l'ascension vers les niveaux plus hauts de l'enseignement scolaire entraînent des formes de socialisation personnelles d'adaptation et inculturation d'un degré plus élevé, mais en même temps, la conscience approfondie de la réalité sociale où les jeunes sont intégrés.

NOTES DU CHAPITRE V

1. cf. le chapitre III de la Première Partie sur l'influence des courants de pensée dans les réformes éducatives.
2. cf. divers auteurs des études sur l'économie de l'éducation: SHULTZ (T), BOWMAN, HARBISON, MEYERS, BLAUG.
3. cf. LOURIE (S), 1985, Éducation et développement: Stratégies et Décisions en Amérique Centrale Paris, Economica/UNESCO, 227 p.
 Dans le chapitre II, p. 22, LOURIE nous donne une vision actualisée de l'éducation en tant qu'un système de valeurs, une fonction et un appareil de l'État. Il critique cependant le concept de reproduction sociale invariant que ne permet pas le changement, s'appuyant en Yves BAREL, 1973, La Reproduction Sociale, Systèmes vivants, Invariance et changement, Paris, Anthropos, 538 p.
4. cf. tome II, Annexe I, Méthodologie Générale de l'enquête, I.E.D.
5. D'autres travaux de recherche sur ce sujet ont été réalisés après cet enquête, notamment sur les élèves de l'enseignement secondaire
 cf. ALVES PINTO (C), FORMOZINHO (J), Vivência da Alienação e da Construção da Identidade, I.E.D., polycopié
6. cf. Tome II, Annexe I, Enquête IED, chapitre enseignement, Questions n° 28 à 36.
7. Une première étude résultant du traitement des réponses de l'enquête sur l'enseignement a été faite par ALVES PINTO cf. ALVES PINTO, 1985, A Escola - Desenvolvimento pessoal e integração social dos jovens, Lisboa, I.E.D., Cadernos Juventude X, 266 p.
8. La pré-enquête (référée dans l'annexe méthodologique) nous a aidé à construire les questions d'accord avec deux

points de vue: le point de vue du chercheur et de ce qu'il aimerait savoir par les données à obtenir; le point de vue des jeunes qui dans les premières interviews nous ont déjà sensibilisés à leurs intérêts fondamentaux.

9. En oubliant souvent le processus de développement de la personne/adolescent dont les contingences bio-psycho-affectives nous avons déjà référées dans le chapitre IV.
10. Cette idée a mené beaucoup d'auteurs à s'exprimer playodant pour de nouvelles politiques éducatives
cf. MENDEL (G), VOGT (C), 1973, Le manifeste éducatif, contestation et socialisme, Paris Payot
cf. ARDOINO (J), 1977, Éducation et Politique: pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste, Paris, Gauthier-Villars, 272 p.
cf. LEGRAND (L), 1980, Pour une politique démocratique de l'éducation, Paris, Dunod
11. cf. Tome II, Annexe I, l'Enquête IED, Question n° 29.
12. AMBROSIO (T), 1985, 'Aspirações Sociais e Política de Educação' in Análise Social, n° 87, 88, 89, Lisboa, I.C.S.
13. Enquête IED, Questions n° 30 et 33.
14. Rappelons que 40% des jeunes de l'univers questionné sont déjà sortis du système scolaire, supra, chapitre IV.
15. Comme nous avons référé dans la première partie, la démocratisation de l'enseignement était l'objectif prioritaire de la politique éducative depuis 1968.
16. Par fait nature] nous voulons ici dire ce que nous avons déjà référé dans le chapitre IV sur la mobilité scolaire: la mobilité scolaire se fait, pour la génération étudiée d'accord avec les structures sociales existantes et dans

la mesure de l'ouverture que celles-ci permettent à la promotion scolaire.

17. cf. GIROD, 1981, Politique de l'éducation. L'illusoire et le possible, Paris, Puf
GOLTHORPE (J), 1976, "Mobilité Sociale et Interêts Sociaux" in Sociologie et Société, Vol. VIII, 2 Montreal
18. Deux premières études sur les résultats de cette partie de l'enquête ont été faits par VALA (J) e BRAULA REIS (L) , VALA (J), 1986, Representações Sociais dos Jovens: Valores, identidade, imagens da juventude portuguesa, Lisboa, I.E.D., Cadernos Juventude XI, 206 p.
REIS (L. Braula), 1985, Inserção e Participação Social dos Jovens, Lisboa, I.E.D., Cadernos Juventude IX, 178 p.
19. Questionnaire de l'enquête IED, chapitre Insertion Sociale, Question nº 37 (Annexe I, Tome II)
20. Ibid. Question nº 38.
21. Ibid. Questions nº 39, 40 et 41.
22. Ibid. Question nº 39.
23. Le résultat est évident, car il faut aussi tenir en compte l'âge des élèves du niveaux primaire et du cycle préparatoire de l'enseignement secondaire.
24. Ibid. Question nº 40.
25. Ibid. Question nº 41.
26. Ibid. Question nº 59.
27. Ibid. Question nº 58.
28. Ibid. Question nº 53.
29. Ibid. Question nº 43 et 43 b).
30. Ibid. Question nº 43 a).

31. Ibid. Question n° 43 b).
32. Ibid. Question n° 44.
33. Ibid. Question n° 47.
34. Ibid. Question n° 48 et 49.
35. Ibid. Question n° 46.
36. Ibid. Question n° 45.
37. WINNICOT (D.W.), 1971, Jeu et réalité. L'espace potentiel, Paris, Gallimard, 212 p.
38. DURKHEIM (E), un des classiques de la pédagogie française, dans son livre "Éducation et Sociologie", a abordé avec un esprit pénétrant cette problématique socio-pédagogique qui est au centre de beaucoup des conflits, aujourd'hui même, entre la psychologie et la sociologie de l'éducation.
DURKHEIM (E), 1980, Éducation et Sociologie, Paris, Puf, 4^{ème} Édition, 130 p.

CHAPITRE VI

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE :

TECHNOLOGIE ET DYNAMIQUE SOCIALE

CHAPITRE VI: CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE:

TECHNOLOGIE ET DYNAMIQUE SOCIALE

INTRODUCTION;

Un des vecteurs fondamentaux de la dynamique du changement d'une société est l'organisation sociale où se projettent les aspirations individuelles et collectives que les institutions sont, en principe, chargées de réaliser.

C'est notamment le cas dans les secteurs qui touchent de près les individus, tels que ceux de l'éducation et de la Culture où que les individus, en tant qu'acteurs sociaux, à travers la participation et l'intervention dans l'activité collective, traduisent leurs aspirations de changement ou d'autres objectifs collectifs auxquelles le pouvoir politique peut les assujettir.

L'analyse des objectifs éducatifs, et leur formulation exprimée dans des politiques éducatives, peut nous conduire à montrer, dans la plupart des cas, le degré de cohérence entre les aspirations sociales de scolarisation, de mobilité sociale, de participation au pouvoir, de projets d'organisation sociale buts de réalisation individuelle et collective, entre autres, avec les objectifs et les fonctions de l'école, en

traduisant un champ fondamental de conflit entre l'imaginaire individuel et l'imaginaire collectif.

La problématique des besoins et des aspirations sociales apparaît comme pertinente dans une approche des changements sociaux survenus dans le Portugal d'aujourd'hui et de leurs répercussions sur les réformes dans le secteur éducatif.

Ce qui nous intéresse surtout dans cette recherche, c'est de comprendre le contenu des aspirations scolaires de la population portugaise, surtout celles qui se reflètent au niveau de la démocratisation du système éducatif, et qui se sont rapidement transformées en revendications après le 25 Avril. Nous avons voulu chercher quelle était l'influence de ces aspirations sur les organes du pouvoir politique, c'est-à-dire, savoir si la réponse de ces derniers, au niveau des réformes du système scolaire, correspondaient aux aspirations exprimées.

Les chiffres montrent clairement l'énorme augmentation des effectifs scolaires dans les niveaux d'enseignement (secondaire et supérieur) par rapport à celui de la scolarité obligatoire. C'est une tendance qui se dessinait depuis les débuts de la décennie 70 mais qui a connu, avec le 25 Avril, un accroissement tel que la structure scolaire n'a pas été capable d'y donner une réponse de façon satisfaisante.

Le fait que les hauts degrés de l'enseignement soient demandés de façon croissante est une manifestation des aspirations de différents groupes sociaux à un niveau supérieur d'éducation. Nous pouvons ajouter qu'elle est associée à un désir de la mobilité scolaire, condition de la mobilité et de l'ascension



sociale, que l'ouverture politique et le changement de formes du pouvoir semblaient viser, surtout à partir de la Révolution du 25 Avril.

Ce qui s'est passé dans les années 1968-1982 au Portugal, dans le cadre de l'éducation illustre un processus dialectique entre aspirations/besoins sociaux et décisions politiques.

Mais, quels sont exactement les besoins et les aspirations sociales, concept souvent utilisé par le pouvoir politique lui-même ?

Dans ce chapitre, nous essayerons de faire un aperçu des concepts des aspirations sociales et de l'application de ces concepts dans les pratiques de la gestion des systèmes sociaux organisés ou dans la compréhension de la dynamique du vivant de ses systèmes.

La pratique de la gestion publique ou administrative des aspirations sociales considérées comme besoins sociaux a donné son origine à des sciences, à des techniques que dans un sens plus vaste on peut nommer technologie sociale. Cette approche de traitement des questions sociales - les études sociales - nous l'avons déjà décrite dans la Première Partie de cette thèse, en tentant démontrer la façon dont certaines mesures politiques prétendaient correspondre au contexte socio-économique et politique.

Cependant, l'humain, le vivant ne s'épuise pas dans ses aspirations et dans ses capacités de faire, conçus dans les modèles de cette technologie sociale. Au-delà des schémas rationnels de compréhension et d'administration de la réalité sociale il y a une dynamique sociale

spécifique qui s'éloigne souvent de la logique du faire social-politique,

Cette problématique nous tenterons de l'exploiter dans ce chapitre à partir d'une réflexion sur les différentes approches disciplinaires d'approfondissement du concepts des aspirations sociales.

A - UN APERÇU INTERDISCIPLINAIRE SUR LE CONCEPT DES ASPIRATIONS SOCIALES

A.1. - Du concept économique des besoins au concept sociologique des aspirations

Sur le plan de l'éducation, nous avons hérité d'un concept purement technico-économique des besoins essentiels (ERASMIE) (1) (basic-needs), concept marqué par le poids de l'influence des doctrines libérales de gestion et de planification économique qui se sont fait sentir au Portugal à la fin des années 60. Ce concept provient clairement de la formulation des différents plans pour le développement, du Plan de la Méditerranée pour l'éducation et de l'influence des idées des experts des agences internationales (2).

Livres blancs, rapports prévisionnels, programmes scolaires justifiés en termes de théories de capital humain, de productivité de ce dernier en bénéfices quantifiés comparés aux coûts, corrélations budget/produit national,

matrices multiplicatives de structures professionnelles par secteurs productifs et par structures scolaires, etc. ... existent à profusion. Jusqu'aux années 1974, c'est en termes d'équipements scolaires, de diplômés du système éducatif, de budget (moyens matériels et financiers) auxquels vient s'ajouter plus tard la quantification en nombre de professeurs, que se traduisaient les besoins en éducation au Portugal. (3). Après l'interrègne révolutionnaire de 1974-1978 et surtout à partir 1980, ces termes deviennent de nouveaux dominants.

Le sens sociologique des aspirations sociales devenues besoins échappe complètement au niveau de la décision politique préparée et justifiée d'après la perspective de la techno-structure de l'État.

Ce qui nous intéresse donc, c'est de dépasser cette interprétation des besoins essentiels, c'est-à-dire de ne pas les envisager seulement d'un point de vue économique et de techniques de planification des décisions politiques et d'essayer de comprendre leur signification sociale. Signification d'autant plus pertinente au Portugal que la socialisation croissante des forces productives, l'institutionnalisation de groupes sociaux aux intérêts divers, l'intégration des rapports sociaux dans le processus démocratique de la vie politique mettent la problématique des besoins/aspirations au centre des débats sur les stratégies de développement du Pays. Aujourd'hui on englobe au-delà de la perspective économique d'autres aspects concernant la qualité de la vie, les mouvements sociaux, l'urbanisme, la régionalisation, la participation, de même que, à

chaque instant, tous ces aspects posent la question du niveau d'intervention de l'état.

Identifier les besoins en éducation, en tant que consommation quantifiable, collective, universelle, pouvant être hiérarchisée socialement, et dont le degré de satisfaction dépend du fonctionnement d'une organisation sociale et économique donnée, peut être un critère de nature technique parfaitement approprié (et perfectible) à la gestion de ce qu'on appelle le «bien commun». Mais ceci est un processus qui n'élucide en rien la détermination ou l'évolution de ces besoins sociaux, tout en escamotant le vecteur le plus important du changement social: La dynamique de la recherche individuelle et collective de leur satisfaction. C'est-à-dire, qu'il transforme un phénomène social en un pseudo-phénomène technique et administratif, (4). Il aliène le progrès social au progrès technique, et ceci d'autant plus que croît progressivement la distance entre les besoins et les moyens de les satisfaire, ces derniers correspondant à une structure et à une organisation économique données. La socialisation croissante des forces productives sur une large échelle, surtout en ce qui concerne la vie quotidienne, détruit chaque fois plus les formes les moins industrialisées et individuelles de satisfaction des besoins. D'autant plus que l'irruption des technologies informatisées relègue le subjectif à la rémanence de l'intelligence artificielle.

Marx (5) considérait que les besoins humains étaient essentiellement ceux de nature sociale, qui variaient selon les conditions d'existence, de temps, de lieux, de niveaux de culture et étaient sans cesse en évolution,

apparaissant ainsi comme le terrain et la motivation de la lutte de classes. Avec les auteurs qui viennent après lui, surtout avec les «structuraux/marxistes» (6), la problématique des besoins est directement liée à la reproduction de la force de travail, et les déterminations fondamentales sont déviées de la sphère du social et du subjectif vers celle de la production. Les besoins seraient en somme la recherche subjective des déterminations objectives des pratiques sociales de la production et de la reproduction des forces de travail. Dans cette relation, l'État joue un rôle prépondérant, en intervenant dans la satisfaction des dits besoins, dans une situation de compromis entre les orientations de la production et celles de la consommation.

Toutefois, BOURDIEU (7), à travers le concept d'«habitus», nous a permis d'échapper en quelque sorte à ce déterminisme. L'«habitus» introduit le facteur subjectif, sociologique dans la vision économiste de la définition des besoins (quelle que soit l'origine théorique et idéologique).

Les besoins apparaissent comme une spécification du concept d'«habitus» en tant que prédisposition à la pratique de consommation. La pratique sociale acquiert un sens subjectif et symbolique. La reproduction sociale ne se réduit pas à la reproduction de la force de travail, mais comme dira plus tard Daniel BERTAUX, (8) la reproduction anthroponymique des individus est la reproduction de l'homme en tant qu'être social, qui est aussi capable de reproduire de l'énergie libératrice.

A.2. - Du concept sociologique des aspirations
au concept psycho-sociologique
des dynamiques sociales

Le vecteur de subjectivité dans les besoins sociaux ou dans les aspirations sociales est aussi expliqué par Chombart de LAUWE. Pour lui, le besoin est un état de tension d'un individu ou d'un groupe d'individus qui, lorsqu'elle devient force, organise l'effort et l'acte sur de nouveaux modèles de façon à transformer une situation existante. Ici, l'auteur fait une distinction entre les besoins/obligations, (celles qui ne peuvent manquer d'être satisfaites de façon à laisser l'individu vivre et s'insérer dans la société), et les besoins/aspirations vers lesquelles l'homme progresse et surpasse une condition présente. Chombart de LAUWE (9) souligne aussi combien l'insertion sociale de l'individu est importante pour ses aspirations. Un désir apparaît, lié à l'inconscient des gens, mais il s'explicité en actions dans le cadre social où s'insère l'individu. Dès qu'un désir est explicité en aspirations (désir tourné vers une fin, un objet), l'objet est valorisé en fonction d'un système de valeurs propres à une société, à un milieu et à un groupe. C'est-à-dire, que les aspirations les plus personnelles sont en rapport avec l'individu, mais aussi avec la situation et le rôle social de ceux qui les ressentent. L'analyse des aspirations se situe ainsi dans la charnière du personnel et du social. Dans cette perspective, la famille apparaît comme ayant un rôle de médiation important dans les aspirations individuelles et sociales. (10)

Orientées vers l'action, les aspirations vues sous cet angle trouvent leur origine simultanément dans la matrice psycho-affective de l'individu, dans les influences de son milieu social et les conditions de vie d'une société. Elles laissent de côté la fonction reproductrice du système d'aliénation individuelle, pour apparaître en tant que capacités potentielles de changement et de transformation. (11)

Compris de cette façon, les besoins et les aspirations sont l'origine fondamentale des changements sociaux. Nous pouvons dire que la dynamique sociale est dans le hiatus - tension entre les besoins de survivance et le désir transformé en aspiration sociale. C'est pourquoi nous sommes amenés à admettre l'hypothèse selon laquelle le fait de ne pas reconnaître (et d'annihiler) ce hiatus-tension social est une des causes d'anomie sociale à certaines époques et dans des sociétés déterminées.

Il est évident que les aspirations sociales, entendues dans leurs composantes psychosociales, culturelles et économiques aussi, dépendent (idéologiquement ou politiquement) d'un système de valeurs dominantes. Elles ont tendance à le transformer conformément à la conjoncture économique, à l'évolution démographique et urbaine, aux cadres culturels et idéologiques, aux croyances et aux mythes. Quand les aspirations d'un groupe s'opposent à celles d'un autre, elles deviennent une force active de revendications pas seulement entre classes, mais aussi entre groupes ethniques, professionnels, politiques, intellectuels, etc. ...

Au bout d'un certain temps, surtout quand elles s'accumulent pendant longtemps sans pouvoir

être réalisées, les aspirations sociales deviennent le moteur de révolutions et de ruptures.

Les besoins non satisfaits, on le sait, jouent aussi un rôle essentiel dans les révolutions. Mais un grand niveau de carences provoque des situations qui, à la limite, ne permettent pas aux aspirations de se manifester, celles-ci devenant alors des angoisses collectives. Les comportements sont alors commandés par la peur de la faim, de la perte de son logement, de son emploi, de l'avenir familial et personnel, etc. ...

B - ASPIRATIONS SOCIALES ET CHANGEMENTS

B.1. - Une logique politico-gestionnaire du changement

Les projets de changement social, économique, scolaire, etc. justifient la plupart des propositions politiques. Gouverner c'est promettre de changer et non de conserver. Le changement traduit en promesses vagues ou plutôt formelles, tire sa force d'adhésion populaire dans les convictions sous-jacentes de réalisation des aspirations des individus.

D'une part, changer c'est donner une dynamique nouvelle au développement, à l'innovation et à la transformation des structures sociales. D'autre part, changer c'est donner l'efficacité à l'organisation existante, en

défence d'un ordre établi. Ces points de vue dépendent du poids plus au moins révolutionnaire ou conservateur du projet ou du discours politique.

Bien que d'une même proposition politique on puisse détecter deux ou plus stratégies de changement incompatibles ou même contradictoires (transformer et conserver par exemple un système d'enseignement) le changement est toujours un élément clef de l'adhésion des individus à des mesures d'intervention collective. Le changement fait appel au volontarisme et s'appuie sur la croyance à l'existence d'une logique rationnelle et déterministe dans le comportement des systèmes d'action et dans le fonctionnement des organisations.

Le changement apparaît de cette façon comme une aspiration de valeur maximale qui entraîne, par un mécanisme de fonctionnement cohérent de la société et par l'activité volontariste des hommes, la possibilité de réalisation de toutes les autres aspirations. (WEBER, DUPUY) (12).

Nous connaissons fort bien le caractère illusoire de ces propositions faciles, de la rhétorique du changement. Pourquoi encore la force d'engagement des groupes d'individus dans la stratégie d'intervention sinon par l'illusion volontariste du changement dont elle est capable ? Pour eux le changement est possible car il est la conséquence d'une logique naturelle, rigoureuse et extérieure à l'homme qui veut que la société change. De ce point de vue le problème du changement est surtout un problème d'ordre économique, technico-administratif, écologique, culturel et moral.

B.2. - Une logique psycho-sociologique du changement

Or le changement est aussi une question d'ordre sociologique et psychologique, d'ordre de la relation du sujet d'action avec la société où il agit, et à laquelle il veut appartenir, s'insérer; mais qu'il veut aussi transformer pour pouvoir s'affirmer, conquérir un espace à lui, projeter son énergie créative orientée par ses besoins, fruit de ses aspirations et de ses désirs.

Quand nous disons que le changement est d'ordre psycho-sociologique, nous voulons dire comme M. CROZIER ...*"que ce sont les hommes qui changent, que non seulement ils ne changent pas passivement, mais qu'ils changent dans leur collectivité et comme une collectivité; non pas individuellement, mais dans leurs relations les uns avec les autres et dans leurs organisations sociales. Ou "le changement n'est ni une étape logique d'un développement humain inéluctable, ni l'imposition d'un modèle d'organisation sociale meilleure parce que plus rationnel, ni même le résultat naturel des luttes entre les hommes et de leurs rapports de force".(13)*

C - LES SOURCES IMAGINAIRES DE LA DYNAMIQUE SOCIALE

La vision fonctionnaliste/économique et même sociologique de la société qui supporte l'activité sociale rationalisée nous amène à considérer les

besoins réels d'une communauté, reliés toujours aux fonctions des institutions qui ont été créées pour servir cette communauté et au jeu des acteurs sociaux au dedans de ses institutions.

La société s'exprime comme un corps social à travers les institutions - les familles, les écoles, les entreprises, les réseaux de transports, les tribunaux, les organisations politiques, etc.. Ces institutions sont parties vivantes d'un corps social dont les besoins doivent être satisfaits par elles. Tel un organisme biologique qui a besoin de vivre ne peut pas ne pas accomplir ses fonctions vitales, une société dans sa globalité cherche un équilibre homéostatique en se servant de ses institutions, en les réglant et en promouvant la négociation et la participation entre ses membres.

Mais un individu ou une société est plus qu'un organisme biologique ou un ensemble d'organisme biologiques. Chaque individu dans le processus de personnalisation ou de socialisation est constamment soutenu par une énergie psychobiologique, qui le projette dans la recherche de nouveaux besoins. Cette dynamique naît d'un noyau inconscient de désirs primaires et se poursuit parfois de manière compulsive. (CASTORIADIS) (14) Le processus de maturation que la vie en société impose à chaque individu, et les déplacements d'objets de leurs désirs primaires que les relations humaines élargies par la socialisation introduit, fait apparaître une autre dynamique, non circulaire, mais en spirale qui impulse vers la croissance, le changement, chaque individu et chaque société.

Nous prenons ici l'idée de Freud et des pionniers de la psychanalyse qui n'hésitaient pas

à s'aventurer dans le champ socio-culturel. Dans l'Enseignement de la Psychanalyse dans les Universités (1919) Freud disait déjà *"L'application de la méthode psychanalytique n'est d'aucune façon confinée au champ des désordres psychiques mais s'étend également à la solution des problèmes de l'art, de la religion, et de la philosophie"*, ou encore que *"la psychanalyse n'est pas un lorgnon que l'on met pour lire et que l'on enlève pour se promener"* (FREUD) (15) (Nouvelles Conférences - 6ème Conférence).

Détecter et interpréter les racines inconscientes des phénomènes socio-culturels à travers le cadre théorique de la psychanalyse c'est tenter de ne pas dissocier la dimension inconsciente individuelle ou collective du comportement des individus en société. En effet, la psychanalyse propose une démarche de connaissance sur ce qu'on nomme «la boîte noire» du comportement irrationnel visant d'accéder à la dictature dans la vie psychique des humains comme Freud, aussi, disait dans sa 7ème Conférence.(16)

Si la démarche psychanalytique, d'un côté, constitue toujours une réduction du champ heuristique, qui est le comportement humain, car elle va du plus «élevé» au plus «bas», du plus «social» au plus «individuel», elle nous permet aussi, dans la recherche, une démarche inverse. C'est-à-dire, d'essayer une compréhension courageuse des intérêts plus nobles des individus qui se sont construits à partir de la sublimation ou du refoulement de leurs tendances érotiques ou agressives élémentaires. L'élaboration de perception du monde réel qui est au source du raisonnement et de la compréhension humaine est fortement influencée par la vie émotionnelle. (LUZES) (17).

En conclusion: une étude des aspirations sociales ne peut donc pas négliger le rôle de ces facteurs psychologiques qui peuvent expliquer les réactions des êtres vivants humains. Ces facteurs participent non seulement à l'établissement des conditions socio-économiques, mais ils déterminent encore les actes des hommes qui découlent de leurs conditions socio-économiques. Pour plus adultes et pour plus rationnels que les hommes soient, ils ne peuvent s'empêcher de réagir avec *"leur instinct de conservation, leur agressivité, leur soif d'amour, leur besoin de chercher le plaisir et de fuir du déplaisir"* (18).

Ceci sera tout particulièrement pertinent dans l'étude de certaines valeurs, images et représentations collectives, où le lien dynamique entre les acquisitions psychiques des individus d'une part et des sociétés de l'autre, postule un lien dynamique commun (Chassiguët-SMIRGEL) (19). Les objectifs des grandes institutions sociales sont des produits sociaux construits par les individus en relation, dans lesquelles ils projettent leurs intérêts et motivations individuels étayés dans leurs désirs plus au moins satisfaits.

Ces produits, résultat des solutions de compromis, n'anihilent pas en soi le processus dynamique de la relation individu-société.

A chaque satisfaction d'un besoin, d'une aspiration, l'individu en société, malgré les contraintes et les aliénations créées, invente et redéfinit de nouveaux besoins ou d'autres manières de répondre aux besoins antérieurs.

La réalité rationnelle, celle qui est gérée par l'économie des organisations, s'appuie sur ce magma mouvant, qu'on ne domine pas bien.

La logique des règles de fonctionnement des organisations est confrontée par cette autre logique émergente, imaginaire dans son contenu, s'exprimant par le symbolisme, cherchant un sens qui parfois est difficile à s'exprimer. Car le symbolisme dans la vie sociale a un sens. Il postule «quelque chose à exprimer» par les individus dans la vie sociale, donc en relation avec les autres. Chaque symbole, par sa signification visible ou cachée traduit ces aspirations: Les aspirations individuelles des individus sociaux que sont déterminées par les règles, les contraintes, les intérêts et les valeurs sociales.

Comme un langage, ces symboles pour avoir du sens (du contenu) doivent se structurer, s'instituer, pour servir de support aux relations sociales. Ce qui a déjà une existence réelle dans l'imaginaire individuel ou social doit s'exprimer dans les institutions réelles.

C'est ce que CASTORIADIS nous dit:

"Tout ce qui se représente dans le monde social historique est indissociablement tissé en symbolique. Non pas qu'il s'y épuise. Les actes réels individuels ou collectifs - le travail, la consommation, la guerre, l'amour, l'enfantement - les innombrables produits matériels sans lesquels aucune société ne saurait vivre un instant ne sont pas que des symboles. Mais les uns et les autres sont impossibles en dehors d'un réseau symbolique" (20)

Le processus historique de l'évolution d'une société correspond à la tentative de rationalisation progressive de cette logique symbolique de projection de l'imaginaire individuel modelé pour et par l'imaginaire collectif.

Les fonctionnalistes, les rationalistes, quelle que soit leur idéologie n'aiment pas ce «réel» qu'on ne domine pas par la raison. Les décideurs politiques, les planificateurs, les gestionnaires des institutions sociales non plus, car ils ont le rôle de connaître objectivement (rationnellement) pour les dominer, dans le détail de plus précis, la réalité, les institutions qui supportent l'ensemble de la vie sociale. La tentation de réduire la vie sociale à ce qui est connu et traduit par le langage quotidien des discours socio-politiques ou des discours techniques est donc grande. Cependant, ce sont des discours qui, eux aussi, s'appuient sur un symbolisme dominant, qui est un symbolisme soumis à la logique du rationnel et au service du réel-rationnel comme le réfère CASTORIADIS; (21)

"Le symbolisme à un rôle dominant dans la vie sociale et même dans toute la vie fonctionnaliste connaît et doit reconnaître le rôle du symbole. Même les décisions des planificateurs de l'économie sont symboliques".

D - UNE LOGIQUE SOCIALE DES POLITIQUES EDUCATIVES

Le système éducatif, à travers surtout ses écoles, est institué pour accomplir les buts et les objectifs bien déterminés, que le système socio-économique qui l'entoure, lui impose.

Dans notre époque, une vision fonctionnaliste de l'école est préponderante, liée fondamentalement aux objectifs de l'économie et à l'équilibre social. Cette vision confère au système éducatif, globalement et, en particulier, aux écoles de l'enseignement post-élémentaire, la mission de préparer les jeunes à la vie active, en les intégrant dans les circuits et les schémas du monde du travail. Cette mission se justifie aussi au nom de l'intérêt et des besoins personnels et collectifs.

Dans ce sens, l'école est évaluée par son efficacité mesurée en chiffres de diplômés, formés en fonction des critères socio-professionnels ou encore par la rentabilité exprimée par les coûts et par le nombre d'étudiants dans les écoles.

Cependant, bien que le discours officiel scolaire ou le discours politique ne soient pas clairs, l'école cherche aussi à obtenir d'autres objectifs d'ordre social et individuel, qui, cependant, dans la vie quotidienne de leur fonctionnement ne sont pas considérés comme prioritaires. Ces objectifs sont, entre autres, la mobilité sociale, le développement et la maturité personnelle.

Suivant le contexte politico-culturel prédominant, les jeunes manifestent, face à

l'école, des aspirations déterminées qu'ils manifestent d'une façon spécifique.

En réalité les aspirations sociales et scolaires des jeunes sont la résultante d'un processus d'intégration de plusieurs composantes:

- a)-les valeurs et les comportements socio-culturels auxquels ils sont soumis;
- b)-les besoins réels tels que les définit la société et tels que les jeunes les sentent dans leurs processus d'insertion sociale;
- c)-la projection de l'imaginaire personnel.

Autrement dit, pour les jeunes, l'école est une institution fonctionnelle qui leur fournit un diplôme, instrument d'identification sociale, qui rend possible leur insertion dans le monde des adultes.

Mais elle est aussi une institution structurante de la personnalité dans la mesure où c'est le lieu où se résout (ou non) le conflit entre ce que les jeunes aimeraient que l'école soit pour eux individuellement (imaginaire individuel), et pour eux en tant qu'être social (imaginaire social) et ce qu'elle est en réalité, ou ce qu'elle leur donne ou leur permet.

Notre recherche et les résultats que nous avons présentés dans cette Deuxième Partie ont eu comme base une enquête faite au niveau national sur un échantillon de mille deux cents (1200) jeunes sur "Valeurs et Attitudes des Jeunes" et les études de caractérisation sociale historique et culturelle sur le phénomène de l'insertion des jeunes dans le monde des adultes de nos jours.

Il est évident aussi que l'Enquête d'où nous sommes partis et les données de terrain que nous avons utilisées comme base de notre étude ne nous permettent pas de discerner les éléments qui constituent les aspirations scolaires des jeunes. La dimension de l'enquête et l'échelle de l'échantillon utilisé nous permettent, tout au plus, de retenir des données de comportement social moyen de plusieurs groupes de jeunes.

Cependant, l'interprétation de ces données dont le caractère quantitatif nous permet seulement de saisir les tendances, à la lumière des théories psycho-sociologiques, nous permet d'assumer les conclusions sommaires suivantes :

D.1. - Aspirations individuelles

a) Dans le contenu des aspirations scolaires avancées par les jeunes eux-mêmes, nous trouvons des éléments concernant les «besoins sociaux», les «aspirations sociales» et les «aspirations individuelles». Ces éléments reflètent les conditionnements du contexte socio-culturel, économique et politique des écoles et des jeunes et le résultat de beaucoup de facteurs sociaux sur l'individu-scolarisé;

b) Chaque jeune reflète, dans la façon d'exprimer ses aspirations, les discours sociaux dominants (celui de la politique éducative, celui du groupe idéologique, ou celui du groupe social auquel il appartient) et projette des motivations, des intentions et des désirs personnels;

c) Au fur et à mesure où l'on considère les niveaux secondaire et universitaire (ceux que nous avons pris en compte pendant le traitement de l'Enquête) qui correspondent aux niveaux scolaires pour lesquels les fonctions socio-économiques de l'école sont les mieux définies et qui sont fréquentés par des élèves appartenant à des groupes d'âge dont la socialisation et l'individualisation sont en élaboration, il est normal qu'on puisse constater un certain «conflit» entre les différents éléments ou les différentes optiques qui définissent les aspirations individuelles et collectives.

d) La façon dont ces éléments sont intégrés par les jeunes peuvent expliciter le processus de socialisation auquel il est soumis à l'école.

D.2. - Aspirations collectives

Ces conclusions nous ont permis de comprendre les sources de la formation des aspirations scolaires individuelles. Cependant, par la voie scolaire ces aspirations sont aussi confrontées avec les aspirations collectives et vont se transformer.

Dans ce même sens, nous avons analysé les aspirations scolaires des jeunes et les effets du niveau d'étude sur ces aspirations et sur quelques-uns des comportements sociaux les plus significatifs du processus d'insertion des jeunes dans le monde des adultes.

Et nous sommes arrivés aux conclusions suivantes:

a) Il semble que satisfaire les aspirations scolaires des jeunes peut constituer un objectif explicite ou implicite de la politique éducative;

b) cependant, à travers les aspirations scolaires des jeunes s'expriment des finalités sociales. Nous retenons comme significatives celles qui ont trait à la démocratisation (l'accès, le succès, la mobilité) et à la formation professionnelle qui traduisent la satisfaction des aspirations ou des besoins sociaux. On peut, sans doute, considérer les écarts entre les aspirations scolaires et les finalités sociales comme des ferments particulièrement adéquats pour contribuer au renforcement de l'efficacité culturelle.

c) on cherche ainsi à créer (ou à maintenir) un équilibre ou un ordre de société, en homogénéisant des comportements et des valeurs sociales et individuelles selon des structures sociales cohérentes et adéquates, dans lesquelles on essaiera d'intégrer les citoyens les plus jeunes.

En conclusion:

Les effets de la vie scolaire (diplômes obtenus, niveaux et temps d'études) sur les

aspirations, les comportements et les attitudes sociales, qui ont été considérés dans notre étude, nous donnent quelques hypothèses d'arrivée qui nous permettent d'évaluer le type de réponses généralisées des écoles aux aspirations des jeunes, aux fonctions et aux objectifs de l'école définis par la société.

Ce sont ces types de réponses, instituées en fonction des responsabilités sociales des écoles (du corps enseignant et de l'administration) qui justifient une technologie propre pour définir, planifier et gérer le système éducatif.

L'éducation, en tant que système social régularisé par une technologie sociale propre, constitue un paradigme d'une compréhension logique de la plupart des politiques éducatives. C'est la logique sociale des politiques éducatives.

Toutefois, l'approfondissement que, dans ce chapitre, nous menons sur les sources psychosociologiques des aspirations sociales, nous conduit à un questionnement des limites de la logique sociale technologique analysée auparavant et à formuler d'autres hypothèses, à ouvrir d'autres chemins pour la construction d'un nouveau domaine de recherche sur une logique psychosociologique de la dynamique sociale.

Nous reprendrons cette question dans la Troisième Partie.

NOTES DU CHAPITRE VI

1. Le mot anglais "basic needs" traduit surtout le concept élaboré par la voie de l'économie. Pour l'éducation, cependant, on a fait un'application linéaire de ce concept.
2. ERASMIE, 1979, Employment and Basic Needs and Education in Portugal, I.S.B.N., 92-2-102203. O.I.T.
3. G.E.P., Travaux préparatoires du IV Plan, 1974-1979.
4. La problématique du contrôle par l'organisation technico-administrative des phénomènes sociaux, sera étudiée dans la troisième Partie de cette thèse à propos de la décision politique.
5. MARX (Karl), 1968, O Capital, Crítica da Economia Política, O Processo de Produção Capitalista, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira (trad. brésilienne), Vol. I 579 p., Vol. II 441 p.
6. Entre autres nous citons:
CASTELLS (M), 1962, La question urbaine, Paris, Masjéro.
PRETESEILLE (E), 1975, Besoins et socialisation de la consommation, in La Pensée, Paris, Avril, 180p.
7. BOURDIEU (P), 1979, La Distinction, Paris, Minuit, p. 112.
8. BERTAUX (D), 1978, Destinos Pessoais. Estrutura de Classes, Lisboa, Morais Ed., pp. 51-55.
9. LAUWE (Chombart), 1971, Pour une Sociologie des aspirations, Paris, Denoël, pp. 16-41.
10. Nous retournerons à ce sujet dans la troisième partie.
11. Par là nous nous éloignons du concept réductionniste et sociologique de la reproduction sociale comme processus régénérateur invariant de la structure sociale.
cf. BAREL (Y), 1973, La reproduction sociale. Systèmes Vivants, Invariance et Changement, Paris, Antropos, 538 p.

12. La logique Weberienne d'une politique rationalisée nous conduit à ces types de croyances dans l'efficacité optimale des décisions politiques. cf.:
 WEBER (Max), 1982, l'Éthique Protestante et l'Esprit du Capitalisme, 1967, Paris, Plon.
 Cependant ce concept est bien mis, en question par, entre autres, DUPUY (J) ROBERT (J), 1976, La Trahison de l'Opulence, Paris, Puf, 265p.
13. CROZIER, (M), FRIEDBERG (E), 1977, L'Acteur et le Système, les Contraintes de l'Action Collective, Paris, Seuil.
14. CASTORIADIS appelait ce magma compulsif, énergétique, "l'imaginaire radical". C'est cet imaginaire, noyau permanent du réel intérieur de chaque individu qui alimente le développement de l'imaginaire personnel et de l'imaginaire social.
 CASTORIADIS (C), 1975, l'Institution Imaginaire de la Société, Paris, Seuil, pp. 466-478.
15. FREUD (S), 1932, Nouvelles Conférences sur la Psychanalyse, Paris, Gallimard, 6^{ème} Conférence
16. Ibid. 7^{ème} Conférence
17. cf. LUZES (Pedro), 1983, Da Emoção ao Pensamento, Thèse de Doctorat, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Educação, photocopié.
18. FREUD, op. cit., 7^{ème} Conférence
19. "En effet, l'opinion que je vais tenter de soutenir — à la suite de Freud — est loin de faire l'unanimité de mes collègues dont certains empruntant exclusivement la voie médicale de la psychanalyse manifestent une méfiance, voire une irritation, à l'égard non seulement des travaux de psychanalyse dite appliquée mais même de ceux qui, parmi

les analystes , ont une tendance toute spontanée à détecter et à interpréter les racines inconscientes des phénomènes socio-culturels auxquels ils assistent, qu'il s'agisse d'un spectacle, d'un mouvement littéraire, d'une oeuvre artistique, d'un événement politique" cf.

CHASSEGUET-SMIRGEL (J), 1971, Pour une Psychanalyse de l'art et de la Créativité, Paris, Petite Biblio. Payot, pp. 10-11.

20. CASTORIADIS, op. cit., p. 162.

21. Ibid., p. 163.

TROISIEME PARTIE

LE POLITIQUE ET LA DECISION

APPROCHE PSYCHOLOGIQUE DE LA DECISION

INTRODUCTION

La réflexion sur la nature et les limites de la fonction de préparation rationnelle et technique des décisions et de la planification, a fait émerger, un champ de nouvelles études de recherche. On s'est aperçu que au-delà de la préparation rationnelle et planifiée des décisions «le fait politique» était au centre de ces décisions.

La recherche opérationnelle et les techniques de planification qui ont été développées, cherchent à dominer les faits saisissables par l'exactitude ou les faits prévisibles, tendentiels ou extrapolables.

Un aperçu sur l'évolution de ces techniques sera fait dans le Chapitre Premier de cette Partie.

Cependant, dans presque toutes les approches techniques sur la préparation des décisions des politiques il n'existe pas de réflexion sur le comportement interne des sujets de la décision. On les transforme en objets avec des opérations mentales très réductionnistes ou bien on fait l'extrapolation d'un comportement «standard» individuel, rationnel, optimisé, ou bien alors, on assume un comportement statistiquement probable. A ces méthodes déterministes et techniques beaucoup d'auteurs, surtout dans le domaine de la sociologie et de la psychologie ont réagi. Nous essayons de faire une

déscription critique de l'évolution des courants scientifiques qui étudient l'action sociale.

Pour confirmer ou réfuter nos hypothèses de départ sur la logique du comportement de l'homme politique face aux décisions qu'il doit prendre, nous analyserons (Chapitre VIII) les résultats d'une étude de cas obtenus à partir d'un ensemble d'interviews faites avec un groupe de personnalités qui ont eu des responsabilités politiques en matière éducative au Portugal dans la période d'étude de notre recherche.

Après l'analyse théorique du Chapitre Premier et l'étude de cas du Chapitre II, nous introduirons un débat sur les noyaux d'incertitudes dues d'une part au relativisme de la connaissance scientifique de la réalité sociale et d'autre part aux facteurs d'intentionnalités personnelles qui sont au sein d'une décision personnalisée.

Pour conclure, en synthétisant nos réflexions, nous présenterons un modèle systémique interprétatif de la décision politique.

SEPTIÈME CHAPITRE

DECISION PLANIFIEE ET CHOIX PERSONNEL

SEPTIÈME CHAPITRE: DECISION PLANIFIEE ET CHOIX PERSONNEL

INTRODUCTION

La décision planifiée, paradigme d'une intervention sociale efficace, correcte, rentable, dans beaucoup de domaines, s'est avérée, dans les dernières années, être un rêve des sciences des organisations sociales et de leur fonctionnement mise au jour par des «social scientist» tant dans les régimes capitalistes, que dans les régimes adaptés au centralisme de l'état.

Pour beaucoup de ceux qui ont constaté la non-efficacité des interventions planifiées, la réflexion sur le processus de planification est, aujourd'hui, dans le secteur de l'éducation, comme dans d'autres secteurs de la vie sociale, une réflexion surtout sur le processus de la décision politique et sur le pouvoir

Pendant longtemps les planificateurs (1) n'y réfléchissaient surtout que pour deux raisons:

- Parce que l'origine des sciences de planification était surtout plus académique que pratique.
- Parce que la planification s'encadrait normalement dans l'appareil de l'état (où c'est facile de trouver un "alibi mental"

car toute l'activité de l'appareil de l'État a priori, est neutre, instrumentale au service d'un pouvoir hors de toute remise en cause),

Alors, on attribuait les causes des écarts entre les résultats et les objectifs d'une décision et exécution planifiée, à l'imperfection des techniques de planification utilisées, ou bien, aux blocages bureaucratiques de l'appareil de l'État,

Pour le planificateur, en général, *"l'incertitude, ce qu'on ne peut pas dominer objectivement, saisir rationnellement, n'existe pas en tant que donnée d'analyse"* Martins BARATA (2). Au contraire, pour l'homme politique, pour le décideur, l'incertitude est une donnée «a priori» avec lequel il joue car il s'est habitué à la divergence entre ce qu'il pense et se qu'il désire et les résultats de sa décision politique. Comme dit Michel CROZIER *"Il joue même, dans sa décision politique, moins avec les intentionnalités qu'il exprime et, peut-être, plus avec ces écarts entre les objectifs de décision et les résultats de l'action"* (3).

Dans ce Chapitre, nous introduisons un questionnement sur les limites du processus de technologie sociale suivi par les modèles de planification des décisions et sur les différents facteurs de non-efficience qui du point de vue d'un ordre social rationalisé on peut détecter. La considération des degrés de liberté des sujets de pouvoir dans les prises de décisions nous a

conduit aussi à l'analyse théorique de la praxéologie décisionnelle.

Pour conclure nous essayons une approche psycho-sociologique de la décision politique à travers la construction d'un modèle d'interprétation de la décision en tant que le résultat d'un interface systémique.

A - DU DÉTERMINISME PLANIFIÉ A L'INCERTITUDE

A.1. - Les paradigmes de la planification

A.1.a) Un aperçu sur la théorie de la décision et de la recherche opérationnelle

Les réponses pragmatiques aux exigences d'efficience des actions en société ont fait apparaître des techniques avec un support fort scientifique surtout mathématique et économique. La théorie de la décision et la recherche opérationnelle peuvent être situées dans cette perspective, même au sein de l'action politique.

La vie quotidienne d'un individu se présente comme étant une succession permanente de décisions - chacun en a l'expérience directe, non raisonnée,

La vie politique elle aussi, dans sa praxis, se présente comme une succession de décisions: des décisions, parfois relativement éloignées ou espacées dans le temps de la part de citoyens électeurs quand ils doivent choisir en période électorale ceux qui iront les gouverner; des décisions presque constantes prises par les élus, lorsqu'ils sont en mesure de prendre des décisions qui sont la traduction même, en acte, de l'exercice du pouvoir.

Une action si courante et constante de la vie quotidienne, si elle peut se faire de façon non raisonnée et presque instinctive dans les petites décisions journalières ou aux grands moments de crise, ne saurait aller sans être examinée du point de vue scientifique et ceci, depuis longtemps déjà. Dans l'histoire des théories de la décision, on peut déceler un intérêt provenant surtout du milieu militaire, et du milieu économique, car c'est peut-être là que l'effet de décisions mal prises est le plus durement et immédiatement puni. Néanmoins, des généralisations ont trouvé partout leur application, et on peut aisément dire qu'il n'y a pas de zone d'activité humaine où la théorie de la décision soit totalement absente.

Après les travaux précurseurs de LAPLACE et de FERMAT, (et même de Giordano BRUNO et TARTAGLIA au XVI^{ème} siècle) c'est avec le monumental ouvrage de V. NEUMANN et O. MORGENSEN (4) que la théorie de la décision prend son essor - fondée encore sur le problème du jeu.

Le problème du jeu et de la stratégie ou des stratégies qui en découlent, entraîne le problème de la valeur et de son jugement. Tout une série de critères de la valeur sur lesquels doit se fonder la décision sont mis en lumière, avec des résultats surprenants et parfois contradictoires. Mais ces critères ont enrichi la théorie de la décision à un degré extraordinaire. Il faut ne pas oublier, par exemple, les travaux pionniers de WALD, de HURCWICZ et de SAVAGE (5) et notamment de H. SIMON (6).

Les développements pratiques des théories de la décision prirent alors une forme plus courante en ayant agrégé plusieurs branches des disciplines mathématiques. Ils se sont dirigés surtout vers des applications pratiques de la décision, applications qui se présentent dans les situations complexes de l'industrie, de la guerre ou de la conduite des opérations de tout autre genre des suites de décisions. Cela a pris corps sous le nom de «recherche opérationnelle».

Une très bonne introduction aux problèmes de la recherche opérationnelle est due au prof. A. KAUFMANN;

Dans son livre "Méthodes et Modèles de la Recherche Opérationnelle" (7) on y voit comment, même pour des problèmes apparemment simples, il y a sous-jacente, une base mathématique parfois extrêmement poussée et difficile. Un nom, toutefois, domine l'essor de l'analyse opérationnelle, dans les cas où se présentent des suites de décisions enchaînées

tendant vers un but précis, celui de Richard BELLMAN. L'essor de toutes les techniques de planification, on peut dire, ont leur racine dans cette conception de R. BELLMAN sur les décisions enchaînées.

Ne nous perdons pas ici dans les nombreux problèmes de définitions des structures de valeur, de la cardinalité et de l'objectivité des mesures, des problèmes et des axiomes du choix W. DUNLOP (8). Toutefois, examinons un peu le théorème fondamental de BELLMAN (9) car ce théorème a constitué le point de départ du développement des actions politiques et administratives comme nous le verrons ensuite.

A.1. b) Les stratégies d'une politique optimale

La vision de l'optimisation des politiques avait déjà été approchée en France par P. MASSÉ en 1946 (10). C'est apparemment une idée évidente, mais elle ne l'est pas tellement si on en dérive toutes les conséquences, dont, surtout, l'énoncé du théorème de BELLMAN: *"Une politique est optimale si, à une période donnée, quelles que soient les décisions précédentes, toutes les décisions qui restent à prendre constituent une politique optimale tenant compte du résultat des décisions précédentes"*.

Cette formulation rigoureuse a une forme plus courante et compréhensible: *"Une*

politique optimale est toujours constituée par des sous-politiques optimales"

Si l'on se penche sur la signification de ce puissant théorème, sur lequel se fonde finalement toute la planification déterministe des opérations menées en vue d'atteindre un but choisi, formant, par là, une «stratégie», on s'aperçoit que la décision politique, ou toute autre qui se fait par l'entremise d'une organisation ou des agents, doit aussi suivre un chemin stratégique.

On peut définir ce chemin stratégique de la manière suivante:

-Le décideur établit une stratégie. Mais la suite des décisions qu'il déclenche va permettre une arborescence presque exponentielle de décisions possibles par les agents successifs de décision, qui sont, en fait, des créateurs de «sous-politiques» (au sens de BELLMAN). Donc, pour que la «politique» qui devra mettre en oeuvre la stratégie du décideur, atteigne son but avec efficacité, toutes les «sous-politiques» devraient être optimales, compte-tenu des décisions déjà prises à tout moment: cela suppose une rationalité et une information complètes de la part de chaque acteur dans la chaîne des décisions. Si ce n'est pas le cas, la politique ne sera pas optimale - au mieux, pour qu'elle atteigne son but, il devra alors y avoir un moment où une volonté

extérieure infléchira le cours de la chaîne des décisions avec les «coûts» (au sens opérationnel) non-optimaux qu'elle implique.

Comment ne pas y voir la racine logique ou la structure logique sous-jacente à l'écart entre la «stratégie» définie par le décideur et les résultats où elle aboutit, compte tenue des possibilités ouvertes aux décideurs des «sous-politiques». C'est-à-dire, comprendre par la voie de la recherche opérationnelle ce que M. CROZIER, H. LASSWELL (11) et d'autres ont compris par la voie de l'observation sociologique. *"Le décideur ne cherche pas l'optimum, la meilleure solution dans l'absolu, qui est de toute façon hors de sa portée, mais il cherche pourtant toujours une solution rationnelle. Quelle sera-t-elle ? La première solution qui répond aux critères de rationalité qui sont les siens. L'homme n'est pas un animal qui cherche l'optimisation mais la satisfaction".* C'est cette convergence qui va constituer la suite de nos préoccupations.

A.2. - Rationalité décisionnelle et inefficacité

Cependant, voyons plus en détail les techniques décisionnelles et opérationnelles dérivées des paradigmes décrits.

Le travail scientifique du planificateur (ou alors du «social scientist»), en suivant les techniques déterministes d'une prise de décision ou d'intervention, résultant des théories et des paradigmes référés antérieurement, on peut le résumer selon le schéma suivant:

ÉTUDE —→ ANALYSES —→ DÉCISION —→ ACTION EFFICACE

Tout le travail de planification doit se traduire par des décisions volontaristes et rationnelles et, après une logique latente, on obtiendra une intervention efficace.

Il s'agit de l'acceptation du principe de la causalité dans l'intervention de caractère social.

Quand on ne constate ni l'efficience ni l'efficacité (12) de l'intervention, normalement on attribue les mauvais résultats ou les écarts, à beaucoup de raisons, tels que:

- Les écarts dûs à des blocages administratifs imputables surtout à la bureaucratie; (PERETTI) (13)
- Les écarts dûs à des incorrections de décisions par suite d'erreurs d'analyse des circuits de pouvoir relatifs aux différents systèmes concernés;
- Les écarts dûs au refus ou à l'insuffisance du soutien des divers groupes sociaux bénéficiaires de la décision ou responsables de son exécution;

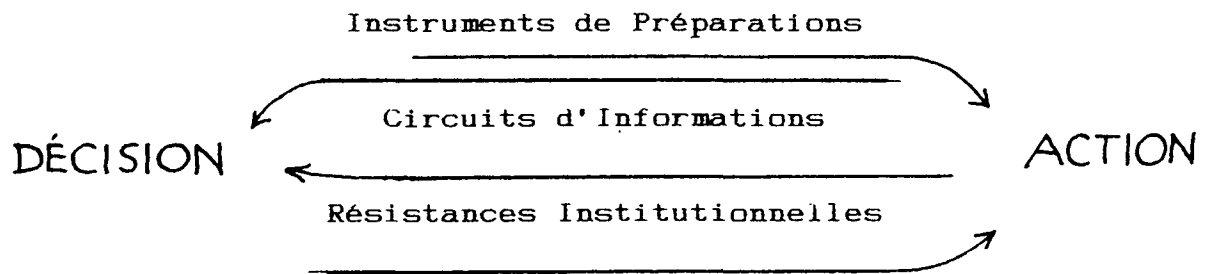
- Les écarts dûs aux facteurs aléatoires imprévisibles d'avance, mais pouvant être observés et expliqués «a posteriori» allant au-delà des marges d'erreurs considérées et susceptibles d'être attribuées aux facteurs de comportements humains et sociaux;
- Les écarts dûs à ce qu'on appelle le «résidu d'incertitude» de tous les modèles ou les scénarios rationnels d'intervention sociale (MARCH), (SIMON), (SCHULTZ), (HARBISON) (14),

Selon les connaissances des sciences d'administration et des processus de prises de décision, on attribue ces écarts à des facteurs multiples. On fait ressortir les suivants:

- L'insuffisance des techniques de planifications ou l'inadéquation des instruments d'action;
- La résistance institutionnelle opposée;
- Les interférences introduites dans les circuits d'information.

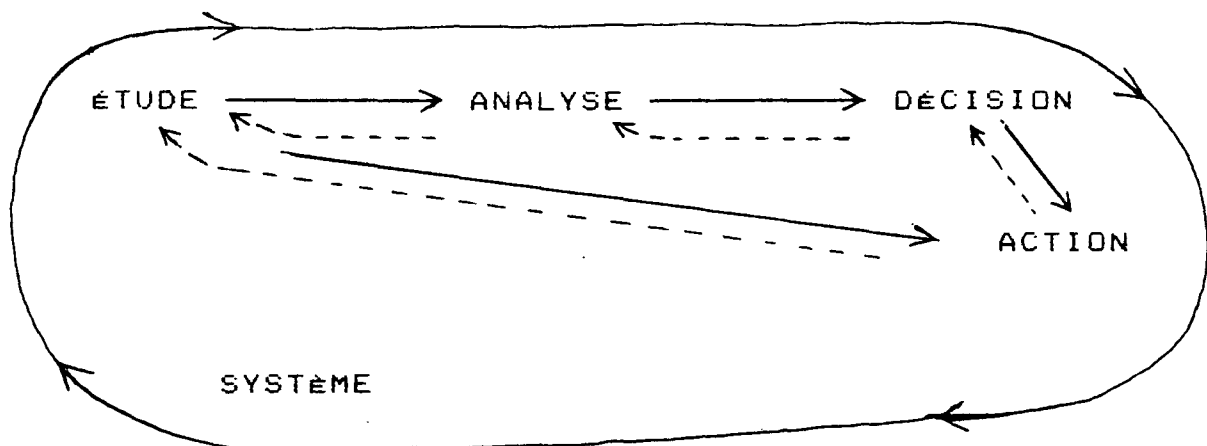
En schéma, entre le moment de la décision et le moment d'exécution de l'action il faut travailler sur différents circuits d'informations, considérer les moyens ou les

instruments de travail et compter sur les résistances et l'inertie institutionnelle.



Pour faire face à ces facteurs responsables des écarts constatés, on a procédé à une intensification de la complexité des instruments de planification. En d'autres termes, nommément, on est passé d'un processus linéaire de l'analyse des situations à la préparation des décisions à travers la méthode systémique. Cela veut dire qu'il s'agit d'une technique d'analyse des systèmes prenant appui sur des modèles mathématiques et économétriques sophistiqués. C'est ce qu'on a vu partout à la fin des années soixante.

Du paradigme positiviste on passe au paradigme systémique selon le schématisme qui suit: (15)



Ce paradigme systémique, cependant, plus abstrait déjà que l'approche pragmatique, linéaire et primaire, donne raison à de nouveaux modèles d'analyse organisationnelle plus complexes où les acteurs peuvent ou non être considérés. Le besoin de mathématiser les éléments peu connus mais prévisibles du fonctionnement des systèmes institutionnels ne peut pas encore considérer la décision en se plaçant du point de vue de l'acteur.

D'autre part, on essaye de perfectionner les instruments d'intervention, tels que les instruments juridiques qui orientent l'action de l'appareil de l'État. On attend beaucoup de cet effort de perfectionnement. La préparation adéquate des lois et des mesures législatives devient une exigence. En même temps on concentre les efforts sur le combat des obstacles imprévisibles et peu connus, qui obligent à la

création, a priori de divers alternatives ou «scénarios».

La constatation de ces obstacles dus à des éléments inconnus et la tentative pour les intégrer dans les modèles rationnels, ont conduit à la création de nouvelles techniques, telles que le P.P.B.S. [Planning Programming Budgeting Systems] et le R.C.B. [Rationalisation des Choix Budgétaires] M.BELCHIOR, J.M.ESPADA (16).

Pour remédier aux distorsions dans la circulation «du haut vers le bas» des informations qui doivent circuler entre les décideurs et les exécutants des décisions, on a reconnu nécessaire d'introduire la participation et faciliter la décentralisation de manière à prendre en compte les aspirations et les comportements des institutions et des groupes sociaux.

Ces évolutions techniques ouvrent la porte de sortie d'une logique déterministe et causale à une autre logique de compréhension de l'action sociale (17) où ne domine pas l'esprit de calcul et d'évaluation quantitative

A.3. - Les Courants de la Planification de L'Éducation

Le résumé de l'action planificatrice dès les années 60 à cette date, nous l'avons vécue au Portugal, dans des périodes très significatives de l'histoire de ce pays, et en particulier, celle de la politique de l'éducation.

Au Portugal, la planification de l'éducation a commencé dans la décennie 60.

Notre Pays disposait déjà de techniques de planification, de spécialistes dont l'excellence les situait parfois au niveau international et qui occupaient, pour certains, des postes clés dans l'administration.

Ils avaient une connaissance approfondie des sciences de la planification, de l'administration, et des théories positivistes de la prise de décisions.

Depuis longtemps, ils ne se contentaient plus de la planification ordinaire effectuée au moyen de prévisions et de scénarios, mais ils avaient adopté l'approche systémique plus scientifique, à l'aide de l'introduction de la variable temps et des inter-rélations entre les variables du système éducatif et social, et du développement de toute une série de modèles mathématiques appropriés E.FREIRE (18).

Dans la première période - Période Veiga SIMÃO - le moment le plus important de la préparation d'une décision se situait dans les travaux de planification se déroulant dans un climat de stabilité où l'on connaissait (ou pensait connaître) la formulation correcte des objectifs à atteindre; par contre, dans la seconde période - Période Révolutionnaire - la décision semblait être issue des négociations collectives, du fait de son rapport plus étroit avec les aspirations populaires, explicitées par les mouvements sociaux et les groupes partisans dans un climat de passion démocratique. Mais,

avec la normalisation de la vie démocratique, la prise de décisions se fait au sein des structures du pouvoir (Conseil des Ministres ou Parlement), et, dans la sphère politique, où tout se joue entre les incertitudes des acteurs de la politique.

Toutefois, le degré d'efficacité de l'intervention continue d'être faible. On a vu les changements de priorité dans les diverses phases de préparation des décisions de la manière suivante:

Le moment-clef de la crise de décision a, cependant changé dans la succession des phases historiques de la période de recherche.

On peut dire, «a posteriori», que, dans la période de prédominance des techniciens planificateurs (1968-1974), le décideur semblait intégrer toutes les connaissances scientifiques, être capable de saisir les éléments essentiels et de réfléchir sur ceux qui ne l'étaient pas, en s'appuyant sur les rapports techniques qui justifiaient leurs décisions.

Mais, après la Révolution, et par suite de l'exigence de la participation de tous les groupes sociaux à la planification ou à l'élaboration des décisions politiques, le moment d'intégration s'est plutôt situé dans la phase de la négociation collective, c'est-à-dire celle de la connaissance de la volonté des groupes d'individus et de leurs opinions. Le rôle des agents de préparation des décisions était alors de clarifier la stratégie d'une intervention par la voie méthodologique.

Pendant cette période, les motivations sociales et pulsionnelles déterminées par des valeurs et des intentions plutôt que par des critères sociaux ou économiques, ont été systématisées et rendues scientifiques par l'approche rationnelle des spécialistes. Il s'agissait, en somme, de rendre objectif les aspirations des groupes sociaux, bien que la connaissance d'une situation soit toujours appréhendée par la voie du subjectivisme du chercheur ou du décideur.

A.4. - Le Paradigme de l'Incertitude

La décision politique est une intervention de caractère social ou encore une action simultanément collective et individuelle, comme nous le verrons un peu plus loin du point de vue psycho-sociologique. Son étude est celle du «social» et elle ne peut pas obéir au positivisme des sciences du monde physique. On s'aperçoit aisément que dans les systèmes sociaux complexes à variables multiples, la recherche des solutions correspondantes à l'optimum dans le sens absolu des mathématiciens est un non-sens comme dit J. FONTANET;

"Il ne peut exister un tel optimum que là où il existe un critère ultime et général de choix et un décideur unique". Pour des systèmes sociaux "l'optimum devient le moins mauvais des compromis entre les exigences

à la fois complémentaires et concurrentes. À la recherche de la solution optimale traditionnelle se substitue celle d'une solution viable le moins insatisfaisante possible. S'écarter de l'idéal pour certaines des objectifs n'est pas obligatoirement catastrophique" (19).

C'est ici que se trouve le paradigme des sciences sociales.

Contre ces nouvelles illusions scientistes et/ou technocratiques, on ne répétera jamais assez cette constatation fondamentale: il n'y a pas de systèmes sociaux entièrement réglés ou contrôlés. Les acteurs individuels ou collectifs qui le composent ne peuvent jamais être réduits à des fonctions abstraites ou désincarnées. Il faut considérer le point de vue de l'acteur social des sujets (20).

Dans les sciences humaines, l'objectivisme consiste à éloigner systématiquement l'homme en tant que sujet. Or, le sujet est au coeur de toute l'action sociale. Pour analyser cette action ou bien pour la préparer, il faut prendre en compte des intentions du sujet, ses critères de satisfaction, sa stratégie personnelle socialisée. C'est dans ce domaine que les techniciens formés aux modes de pensée positiviste, reconnaissent la fragilité de leur pensée quand ils préparent leurs décisions et vérifient les écarts entre les résultats obtenus et les objectifs. Les calculs économiques, démographiques, techniques, permettent jusqu'à un certain point d'éviter de se laisser dominer par des notions subjectives, à condition que les hypothèses de départ qui ont orienté les

recherches quantitatives ne soient pas elles-mêmes marquées par les systèmes de valeurs de ceux qui les dirigent. Il est d'autant plus indispensable de pouvoir lier les différentes voies d'approche.

Nous arrivons alors au problème fondamental pour le développement social et donc éducatif; Comment définir dans une société, les systèmes de valeurs dont dépend finalement la hiérarchie des besoins ? La définition économique des valeurs est ici insuffisante.

"La planification sociale et à plus forte raison la planification qui prétend tenir compte des besoins culturels sont un compromis entre l'efficacité économique et la satisfaction des besoins et des aspirations de tous ordres" CHOMBART DE LAUVE (21).

Donc, d'une manière schématique on peut dire que, dans la préparation des décisions, le rôle des planificateurs, doit être celui d'un médiateur entre acteurs sociaux plus qu'un modélisateur et technocrate du comportement de ceux-ci..

Donc, en tant que médiateur des sujets d'intervention le planificateur ne peut pas adopter certaines attitudes comme le pragmatisme, le rationalisme, la théorie de l'acte spontané ou le «behaviorisme».

Il doit comprendre la différence (et parfois la divergence) entre :

LES FAITS _____	LES FAITS _____	LES FAITS _____
SCIENTIFIQUES	SOCIAUX	POLITIQUES

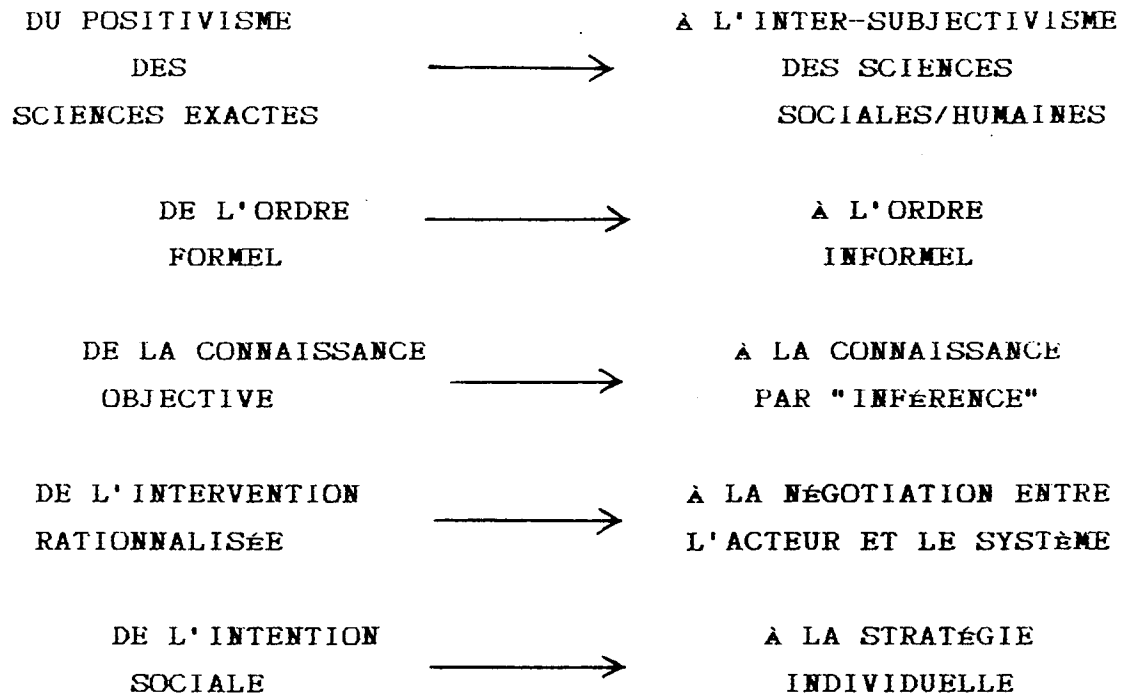
et l'attitude de jeu des acteurs sociaux face :

AUX CERTITUDES _____	AUX INCERTITUDES _____
DE LA RÉALITÉ	DES INTENTIONS ET DU COMPORTEMENTS DES ACTEURS

Dans la prise de décisions, l'action de préparation et d'exécution peut avoir un caractère objectif et rationnel; mais, pour cela, elle ne doit pas sous-estimer les valeurs, les choix, et les intentions des sujets intervenants. Les écarts relatifs aux objectifs de ces décisions, ou dans un sens plus large les «résistances au changement» ne sont pas seulement d'ordre rationnel ou de l'inertie des systèmes. Ces types de résistances ont été déjà constaté par N. WIENER dans sa vision cybernétique de la société (22). Mais pour lui se sont encore des «rétroactions» non-saisissables mais de caractère physique. Ce qui a amené, plus tard A. de PERETTI à dire :

"Il faut ajouter au «fonctionnement physique» le fonctionnement affectif et mental aussi bien que le fonctionnement des institutions: tous ont besoin de rétroaction, ou plus généralement de régulation" (23).

En synthèse nous pouvons dire que, d'accord avec l'évolution des théories sur le fonctionnement des systèmes sociaux, la préparation d'une action d'intervention doit jouer un systémisme raisonnable M,BARATA (24) capable de passer à tout moment du point de vue:



Tout effort de raisonnement sur le problème de la décision centrée sur l'acteur, le plus responsable ou le mieux placé dans le système, représente, en effet, une autre démarche, car dans l'expression claire et affirmative de CROZIER (25): *"L'acteur n'existe pas en dehors du système qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais, le*

système n'existe que par l'acteur qui seul peut le porter et lui donner vie et qui seul peut le changer".

Partir de l'acteur et de son comportement stratégique c'est une autre démarche pour comprendre les contingences du fonctionnement «non-rationnel» du système et les apparentes irrationalités du comportement de l'acteur. Cette démarche permet d'enrichir le raisonnement systémique sur le problème de la décision politique.

Nous avons donc constater que la prise de décision ne résulte pas automatiquement d'un modèle mathématique, ou qu'elle est la conséquence logique de l'étude et de la compréhension subjective d'un problème à résoudre. Du point de vue socio-politique, la décision politique ne peut pas non plus être considérée comme l'expression des:

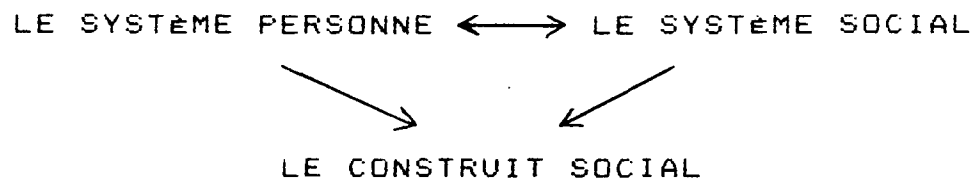
- groupes sociaux intéressés,
- groupes de pression ou techno/politiques,
- groupes inter-actifs ou porteurs de forces de changements social.

La décision n'est pas non plus issue de la traduction explicite ou négociée de démarches idéologiques concrétisées en projets politiques ou sociaux.

Par ailleurs, dans un contexte historique déterminé, la décision politique reflète toujours l'intervention de caractère social, «Un Construit Social» (26), d'un acteur autonome, un système-personne G.LERBET (27) qui utilise ses capacités et son autonomie

personnelles, dans une stratégie de réalisation d'objectifs collectifs en relation avec le système social J. FONTANET (28).

Il existe, en effet, une relation féconde entre les deux systèmes suivants:



Pour conclure: le paradigme de l'incertitude est aujourd'hui au centre des réflexions scientifiques et de l'action humaine et sociale. L'incertitude joue, nous le savons à travers les crises épistémologiques des sciences naturelles et physiques I. FRIGOGINE, I. STENGERS (29) un rôle appréciable dans tous les problèmes de connaissance des systèmes matériels. Aussi loin que l'on pousse les analyses rationnelles de la structure ou du fonctionnement de ces systèmes on trouve l'indétermination.

Or, pour les systèmes sociaux et humains le degré d'incertitude augmente face à la connaissance de la rationalité fonctionnelle des systèmes. Mais, on trouve, au-delà de ces incertitudes du fonctionnement des systèmes, d'autres incertitudes spécifiques, celles qui émergent des relations individuelles entre les

acteurs et qui donnent un sens au fait politique et à l'exercice du pouvoir.

B - LES SUJETS DE DÉCISIONS ET LE POUVOIR

L'étude descriptive historique et sociologique des décisions politiques en matière de politique éducative, que nous avons faite dans la PREMIÈRE PARTIE nous fait prendre conscience de la nécessité de considérer comme un objet de recherche spécifique, non seulement les organisations politiques, sources des décisions, mais aussi les hommes politiques, responsables de ces décisions. L'approfondissement des limites des paradigmes de la planification ou de la décision rationalisée et de l'incertitude dans le fonctionnement des systèmes sociaux nous conduit aussi à considérer comme central dans l'action sociale le comportement des acteurs sociaux. Cependant, l'étude du comportement des sujets de décision peut être réalisée suivant un cadre logique du point de vue de la pratique institutionnelle ou selon les principes organisateurs de la sociologie ou de la psychologie. Des études d'analyse institutionnelle ont eu entre temps un développement parallèle. Il est intéressant de rappeler ici que la constatation des «effets pervers» BOUDON (30) a fait évoluer l'analyse structurale et fonctionnelle des

organisations par d'autres voies plus concernées à l'approche systémique MELESE (31).

Cependant, pour notre recherche, ce sont les considérations sur les sujets d'action sociale dans sa spécificité d'action politique, qui nous conduisent à voir de près les caractéristiques du jeu politique, le jeu des inter-relations sociales par lesquelles se fait l'exercice du pouvoir.

B.1. - Le jeu politique; du Pouvoir à la Décision

B.1. a) De la vision légaliste à la vision fonctionnaliste

La politique, au sens où elle est pratiquée dans une société ouverte, est l'art d'exercer le pouvoir moyennant le compromis (MACHIAVEL) (32).

Le pouvoir, est un concept extrêmement ambigu. Nous ne voulons pas systématiser ici les contributions scientifiques auxquelles nous sommes arrivés par le biais des Sciences Politiques par des chercheurs connus tels que; ETZIONI (1975), OLSON (1971), LASSWELL (1971) SCIOLI (1975) (33). En ce qui concerne notre recherche, il nous faut cependant insérer la décision politique dans les diverses visions communes de la structuration et du fonctionnement du pouvoir.

Le sens commun, identifie le pouvoir à l'autorité, à l'État, à l'Administration, à l'ordre institutionnalisé. C'est plus le reflet d'une culture juridique qui s'explicite dans le droit qui légitime l'autorité qui est imposée par quelqu'un aux individus, sujets d'une collectivité et acteurs de la vie sociale. Le droit codifié constitue le référent d'un ordre social et véhicule des valeurs sociales que tous les acteurs sont obligés de connaître et auxquels ils doivent obéir (BATIFFOL) (34).

L'exercice du pouvoir est donc l'attribut de quelqu'un investi d'autorité. Cet exercice d'un point de vue plus juridique doit être impersonnel, neutre, suivant de près l'interprétation objective des orientations et l'esprit des codes.

Cette conception du pouvoir traduit une vision structuraliste de l'organisation sociale.

Le pouvoir ainsi défini, est le pouvoir du tyran, tout autant que le pouvoir de l' élu démocratique.

Le pouvoir politique, dont il s'agit ici, s'exerce par l'entremise d'un appareil d'État, sur les citoyens du Pays, avec une large gamme d'échelles d'intervention. Il n'est pas dans notre intention d'approfondir ici les diverses conceptions de pouvoir - politique, économique ou social, ni les divers courants de pensée sur leur organisation et leur exercice. Il s'agit pour nous seulement de voir la position de l'acteur social dans le jeu politique et le chemin de son

inférence dans ce jeu. Nos premières interrogations sur les facteurs individuels dans la vie politique ont apparu par la connaissance de la pensée de WEBER (35). La pensée de WEBER a bien nuancé la conception du pouvoir économique, politique et social marxiste et le réductionnisme souvent reproché à l'approche matérialiste de la lutte de classes comme facteur décisif de progrès.

La considération par WEBER des intentions subjectives de l'acteur et la négation d'une relation causale unique dans l'action et le progrès social a influencé profondément les concepts de relations entre le pouvoir économique, politique et social.

Cependant, si pour WEBER, la position d'un acteur est importante dans l'ordre social, elle n'est pas déterminante. Cette manière spécifique de lire la réalité sociale conduit toutefois, à une vision pluridimensionnelle de la structure hiérarchique de la société due à l'autonomie relative dont jouissent l'ordre économique, l'ordre social et l'ordre politique.

Le personnage politique qui détient le pouvoir, dans une société ouverte doit donc l'exercer en tenant compte de l'appareil par l'entremise duquel son action va s'exercer, mais aussi en tenant compte d'autres personnes. Des personnes qui peuvent aspirer à détenir le pouvoir et qui doivent-être imprégnées de la conviction et de la pratique du débat. La pratique politique gagne ainsi toutes les caractéristiques d'un jeu, non pas au sens ludique mais logique du mot. C'est un jeu que l'on peut, préparer, étudier, et dont

on peut prévoir les alternatives en vue des objectifs à attendre.

L'enjeu de la partie est la capacité réelle de mettre en place les modifications dans la masse des sujets du pouvoir, c'est-à-dire, d'exercer le pouvoir. En termes de théorie des jeux, on dirait que c'est là un cas typique d'un «jeu de stratégie à somme non-nulle» - c'est-à-dire, que la perte des uns n'est pas automatiquement le gain des autres; le jeu politique bien mené est synergique, faisant accroître les bienfaits du compromis auquel on parvient.

Mais c'est un jeu de stratégie d'exécution, de combat, car la stratégie, au sens militaire du terme, vise à gagner des avantages définitifs (jusqu'à l'annulation, s'il le faut !) sur un adversaire qui a des moyens et des rationalités de départ semblables en nature et fonctionnement.

Dans cette vision structuraliste-fonctionnaliste la stratégie de l'exécution d'une décision politique, c'est-à-dire, l'exercice même du pouvoir, relève plutôt du sens qu'elle prend dans l'analyse opérationnelle moderne: *"la séquence d'actions prévue pour atteindre un but déterminé, parmi plusieurs possibles, cette séquence comportant plusieurs séquences d'actions possibles appelées «politiques» et «sous-politiques», dont l'effet doit être rendu optimal"*

La décision politique, comme toujours et partout, suppose un choix *"Il peut y avoir de choix sans décision, mais pas de décision sans*

choix", c'est presque un axiome de la théorie de la décision (DUNLOP) (36).

L'homme politique est à même de prendre une décision en vue d'exercer un pouvoir qu'il défient, face à une multitude d'actions et réactions possibles dans la masse des récepteurs de son intervention. Il doit faire des choix, c'est-à-dire, qu'il doit établir une stratégie, et envisager avec ses collaborateurs ou par lui-même ce qu'il estime être des «sous-politiques optimales».

Pour atteindre cet «optimum» on a développé des techniques opérationnelles et des schémas praxéologiques perfectionnés comme nous l'avons déjà vu dans les pages précédentes .

C'est ici que la vision de l'utopie scientifique et technocratique s'enracine. En voulant régler entièrement les systèmes sociaux par un pouvoir comme reflet et produit d'une structure rationnelle et efficace d'autorité qui ne permet pas de marges de liberté aux acteurs sociaux, c'est encore la vision du pouvoir implicite dans les courants plus modernes structuro-fonctionnalistes et économiques que, par exemple, nous voyons être défendus par ATTALI J. et ROSANVALLON (37). C'est le reflet dans la politique de l'illusion technocratique qui supposerait un processus strictement ordonné générateur de déclenchement quasi automatique de la Croissance de l'efficiencia sociale et (éventuellement) culturelle

B.1, b) De la vision sociologique des organisations à la vision des stratégies des acteurs

Dans la vie sociale, les relations entre les individus, se fait dans un terrain d'inégalités qui permettent l'apparition des relations de pouvoir. C'est le point de vue de la sociologie qui donne, au pouvoir, cependant, une dimension inhérente à toute l'action sociale. Toute analyse systémique de l'action collective doit mettre le pouvoir au centre de ses réflexions. Car l'action collective n'est finalement rien d'autre que la politique quotidienne. Le pouvoir est sa «matière première». Il se trouve au centre de toutes les relations entre acteurs sociaux. C'est parce que le pouvoir est là que les individus ont leur partie de pouvoir en tant que acteurs sociaux CROZIER (38).

Les organisations, les ressources, les moyens, le droit même, sont des outils au service des relations entre les acteurs sociaux. Bien que ces relations nous conduisent soit à la conservation soit au changement des systèmes sociaux par la production sociale, le pouvoir constitue le mécanisme fondamental, l'instrument relationnel qui justifie le comportement des acteurs.

Ce pouvoir s'exerce dans le champ des incertitudes. Là, où le déterminisme du fonctionnement social laisse des degrés de liberté, le pouvoir s'exerce, les relations

d'évaluation du pouvoir de chacun se font, la politique naît.

Nous citons de nouveau CROZIER: "*Or l'incertitude, en général, ou des incertitudes spécifiques, elles constituent la ressource fondamentale dans toute négociation. S'il y a incertitude, les acteurs capables de la contrôler, l'utiliseront dans leur tractations avec ceux qui en dépendent. Car, ce qui est incertitude du point de vue des problèmes est pouvoir du point de vue des acteurs: les rapports des acteurs, individuels ou collectifs, entre eux et au problème qui les concerne, s'incrinvent donc dans un champ inégalitaire, structuré par des relations de pouvoir et de dépendance*" CROZIER (39).

Dans ce sens, on peut dire sociologiquement: «La Politique est partout».

De ce point de vue, on entendra, donc, ici le pouvoir politique comme une relation qui s'établit entre le détenteur des moyens et de la légitimité sociale, mais aussi de la volonté de modification du comportement d'autrui (en sens large) et qui l'exerce effectivement de multiples formes.

C'est pour cela que, sociologiquement, à l'idée de pouvoir, de décision politique s'associe souvent l'idée de changement (modification, transformation).

Par là aussi, on entend mieux, les expressions: «la politique» (l'exercice du pouvoir) est l'art de gouverner ou l'art du compromis. C'est «l'art», non pas la technique ou la science.

C'est ce concept de pouvoir «comme dimension fondamentale et inéluctable de toute relation sociale» que nous utilisons dans ce chapitre. Comme dit encore CROZIER: *"Il n'est au fond rien d'autre que le résultat toujours contingent de la mobilisation par les acteurs de sources d'incertitudes pertinentes qu'ils contrôlent dans une structure de jeu donné, par leurs relations et tractations, avec les autres participants à ce jeu. C'est donc une relation qui, en tant que médiation spécifique et autonome des objectifs divergents des acteurs, est toujours liée à une structure de jeu. Cette structure, en effet, définit la pertinence des sources d'incertitudes «naturelles» et «artificielles» qu'ils peuvent contrôler.*

Cette vision nous conduit à étudier les faits sociaux notamment le fait politique, en partant de l'acteur et en analysant sa stratégie personnelle et sa démarche d'intervention dans une situation donnée.

B.2. - La Praxeologie décisionnelle en politique

Nous avons déjà conclu que le fait politique n'est ni une concrétisation d'un savoir-faire, ni une technique, ni une volonté aveugle d'imposer aux autres ses projets. Il appartient à un autre domaine: celui des relations sociales et de la construction sociale. Alors, il appartient au domaine de l'action du faire. Et pour cela il a un mode spécifique de faire qui est la praxis. C.

CASTORIADIS dit à un certain moment dans son livre "L'Institution Imaginaire de la Société" (40), puis *"La praxis provoque l'auto-production et l'auto-organisation de la vie en société"*.

De notre expérience nous avons acquis une connaissance du processus de la décision politique et de celle des mécanismes de prise de décision. C'est-à-dire, des rapports praxéologiques communément admis et qui du point de vue organisationnel, peuvent être décrits synthétiquement de la façon suivante:

- L'acteur politique (c'est-à-dire, le décideur en situation, à même d'exercer effectivement l'acte politique de décider) le fait s'appuyant sur ce qu'il juge être les aspirations sociales, les besoins des groupes sociaux auxquels sa décision doit apporter une réponse.
- La mise en place de cette décision, en réponse directe aux aspirations et aux besoins forme l'acte politique visible, sous l'une des nombreuses formes que cet acte peut prendre.
- Néanmoins, tout un processus se déroule à l'appui de la formation de cette décision qui devra saisir la nature et la grandeur des besoins et aspirations sociales par le recours à des sources d'information et de caractérisation des problèmes et de l'expression sociale (statistiques, enquêtes, entretiens, organisations représentatives de groupe, syndicats

etc.), par le dialogue et mettant en comparaison sa connaissance personnelle, (voire sa sensibilité et flair politique) en contraste avec la connaissance qui lui parvient par d'autres voies;

-D'autre part, des rapports doivent exister plus au moins poussés entre ce système d'information et les institutions administratives qui auront à sa charge la mise en oeuvre de la décision à prendre - c'est, disons-le, le contexte du domaine du possible;

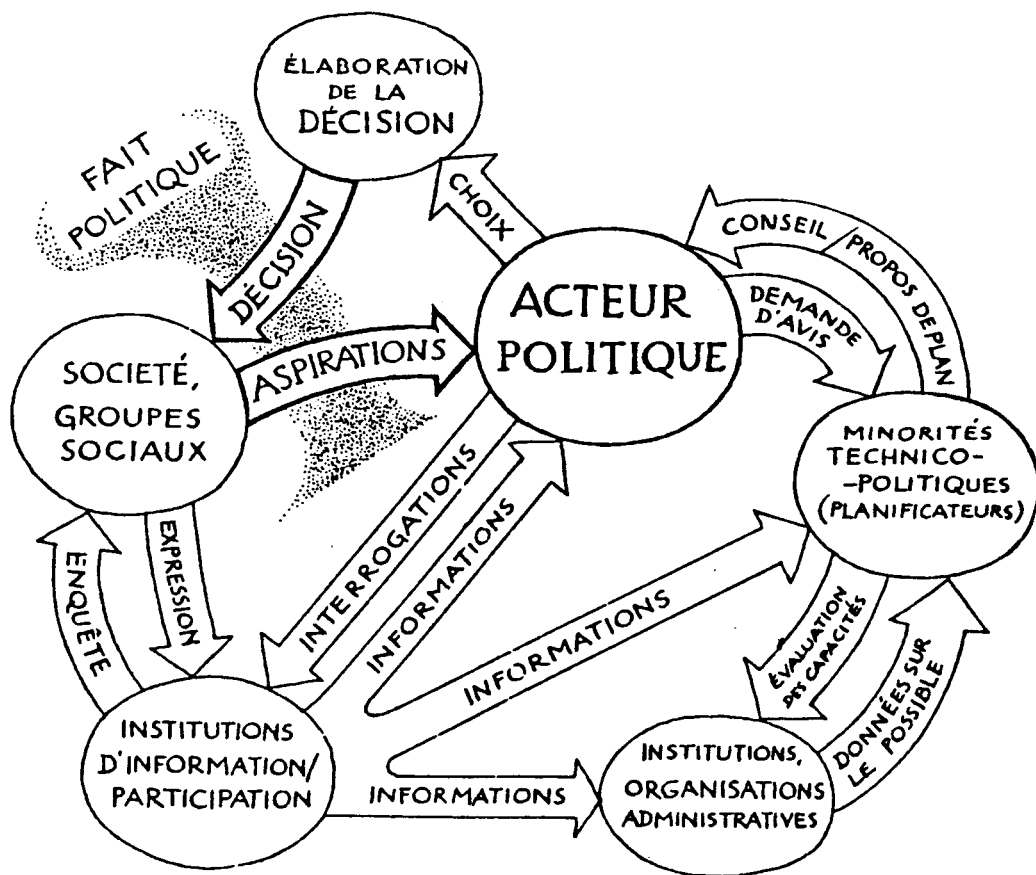
-D'autres organes plus proches de lui se chargeront de l'aider dans la formation de la décision, en tenant compte tout autant de l'information en provenance des organes et institutions où s'exprime le besoin que des institutions qui devront assurer l'exécution. Ils agiront tant en conseillers sur le plan politique que technique, comme organes de planification - C'est, si l'on peut dire, le domaine du test du désirable.

-En possession de ces deux sources d'éléments d'appui à l'élaboration de sa décision, le politique peut alors faire ses choix, y introduire la composante de sa vision ou désir personnel, et finalement faire projeter sa décision sur la communauté ou le groupe social dont il est tenu d'intervenir comme acteur du fait politique.

On pourrait figurer ce processus schématiquement comme suit :

FIGURE III.1

SCHEMA PRAXÉOLOGIQUE DE LA DÉCISION POLITIQUE



Voyons, cependant, à quoi correspond ce schéma praxéologique établi à partir de la lecture de la pratique du jour au jour de la prise des décisions politiques de caractère national ou bien dirigé vers une communauté organisée, de grandes dimensions.

Ce schéma praxéologique, dans le sens d'une technologie de l'action décisionnelle nous est venu par le biais classique de l'économie où le phénomène du marché, dominante de l'ajustement des moyens à la réalisation d'une fin donnée, a introduit, a priori, une légalité aux rapports humains. Cette légalité, cependant, ignorait les interférences des actions individuelles. De la connaissance des lois qui régulaient l'action humaine et la coopération sociale, naissait l'efficacité de l'action collective. La praxéologie étudie précisément cette action dans sa logique déterministe.

Comme dit R. DAVAL (41) *"Les économistes subjectivistes modernes ont su voir que la théorie des prix du marché était un cas particulier d'une théorie plus générale, celle des choix humains. On voit facilement la portée de cette généralisation: le choix détermine toutes les actions humaines. On ne choisit pas seulement entre deux objets matériels, on choisit aussi entre deux services, entre des fins plus au moins matérielles ou idéales, on les range dans un ordre de préférence afin de préparer la décision. Et l'on se trouve en présence d'une théorie générale de l'action humaine, d'une praxéologie. La praxéologie se présente ainsi comme le produit de la généralisation de l'économie politique dite classique"*.

Le point de vue sociologique et le point de vue psychologique ont enrichi l'étude de l'action humaine. La praxéologie s'affirme comme une synthèse méthodologique englobant les perspectives ouvertes par les diverses sciences sociales où l'attention se déplace de l'action PARSONS (42) pour l'auteur inséré dans une situation. On peut dire que de l'objectif praxéologique de trouver une logique pour une action efficace en construisant un schéma d'application de moyens pour atteindre un but défini, on cherche, par ce nouveau concept de praxéologie, à déterminer le comportement intentionnel de l'acteur. Du comme dit encore R. DAVAL *"Pour qu'il y ait action humaine, il faut un acteur, une fin que celui-ci se donne ou qu'on lui donne, et un ensemble de moyens qu'il met en oeuvre pour atteindre la fin"*.

B.3. - Une Logique des Actions Individuelles

B.3. a) La décision - un fait psycho-social

Par rapport à la décision politique, il faudra aussi préciser les éléments suivants conceptuels opérationnalisants de notre recherche.

Le décideur est, d'une part, une unité psycho-sociale résultante d'un processus d'inter-rélation entre l'individu et le milieu

social qui l'entoure. Mais il est aussi un système (système-personne), dans lequel interviennent des facteurs idéologiques, sociologiques, d'expériences de vie, de mémoire, de pressions politiques, d'influences de groupes d'informations, d'aspirations personnelles, etc. Il n'est pas nécessaire de présenter ici, le schéma systémique connu proposé par G. LERBET, qui nous a aidé à structurer nos hypothèses sur les interrelations du système-personne et son environnement (44).

La décision est surtout l'effet conscient des buts que l'on désire, des intentions, des moyens que l'on va utiliser, des objectifs attendus.

Quelle que soit la forme de décision, décider est toujours juger. C'est toujours une expression volontaire d'intentions. Mais un acte volontaire n'implique pas seulement une activité d'intelligence (un jugement), mais aussi l'affectivité, la sensibilité.

Ainsi, une décision est-elle toujours une synthèse personnelle, et une construction personnelle J. LEGROUX (45), bien qu'elle soit conditionnée par des impératifs d'ordre de la praxis et de celui des valeurs (idéologiques) et de l'ordre de la raison (de connaissances).

Nous sommes partis de l'idée cartésienne, selon laquelle décider c'est juger, prononcer un jugement.

En réalité, dans le fond d'une décision politique, il y a un jugement de valeur.

C'est aussi quand quelqu'un «juge» qu'il prend déjà une forme de décision; son opinion ou son option personnelle.

A ce jugement, se joint une intention d'action, d'exécution. Mais l'exécution n'est pas la décision. Il peut y avoir décision sans exécution. Ainsi, sur le terrain on peut avoir exécution dans la continuité, sans décision exprimée.

Dans ce sens, pour décider, pour prendre une décision, il faudra suivre les étapes suivantes:

- a) une perception plus au moins claire (informée), de la situation d'où l'on part et le changement qu'on veut atteindre;
- b) un acte volontaire de promouvoir le changement.

Le fait d'intervenir, acte de volonté dans la décision, n'empêche pas que cette dernière soit avant tout le fruit d'un jugement, d'une réflexion, d'une activité d'intelligence.

Une décision, dans le sens, d'expression volontaire d'un jugement, entraîne la construction d'une valeur; c'est-à-dire que par rapport au phénomène qui est l'objet de décision, le sujet décideur le caractérise comme faux, vrai,

correct, incorrect, favorable ou non, adéquat ou non,

Pour analyser les raisons d'une décision, il ne suffira pas d'étudier l'information qui parvient au décideur, ni les impératifs d'ordre politique institutionnels ou situationnels qui ordonnent la décision. Les informations et les circuits praxéologiques sous-jacents à la formulation de l'acte de décider sont des moyens, des instruments pour le décideur,

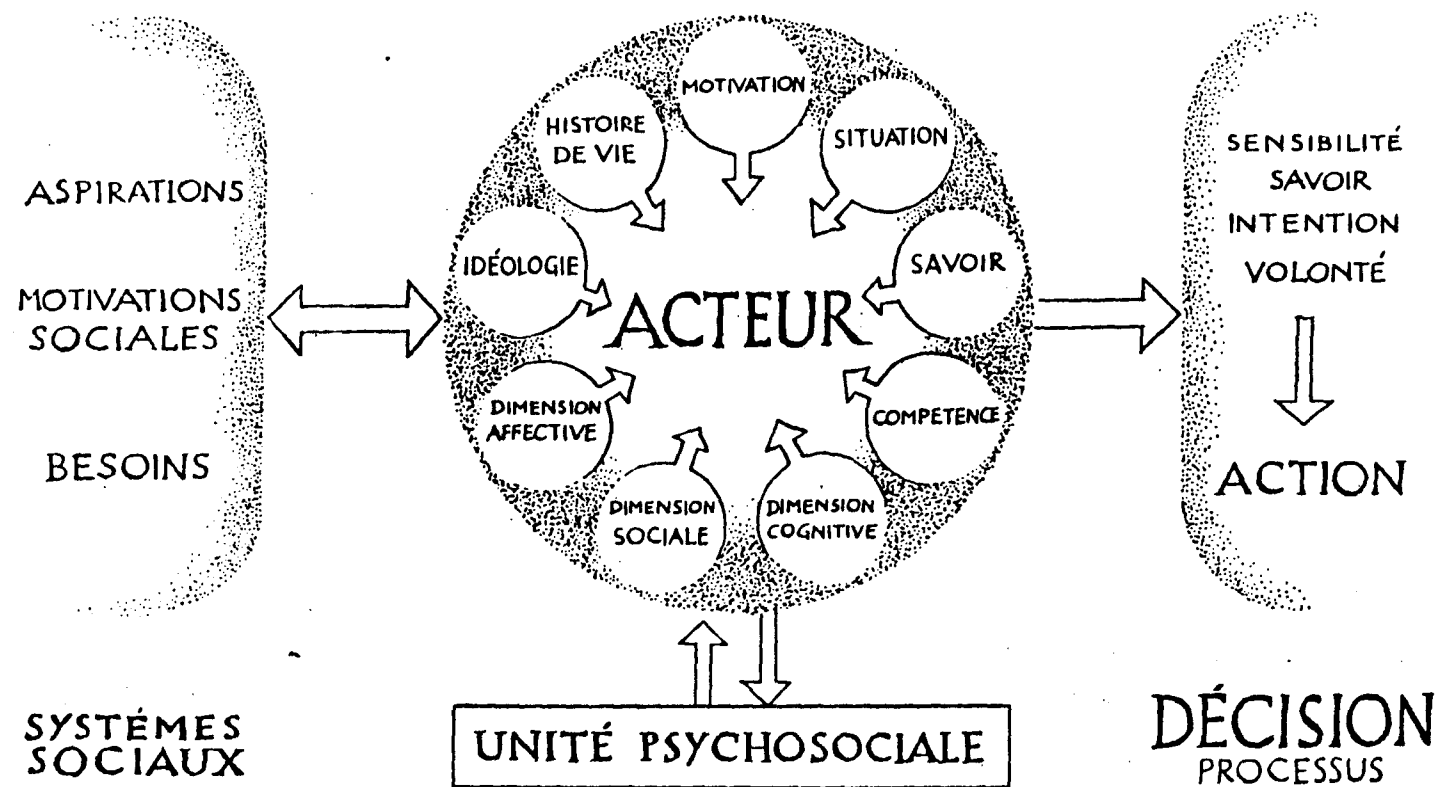
Les facteurs qui peuvent intervenir dans la prise de décision politique, nous les avons déjà vus sont nombreux: facteurs idéologiques, sociologiques, empiriques (d'efficacité d'exécution), de pression politique, d'influence de groupe d'information, personnels (psychologiques, affectifs, cognitifs, etc.). En d'autres mots, tous les facteurs qui apparaissent dans les rapports interpersonnels psycho-sociaux d'un décideur, qui est aussi un acteur social.

Quel que soit le niveau de décision qu'il assume (ministre, député, directeur-général, exécutif responsable, ...), cet individu, quand il prend la décision, n'est pas un individu solitaire, mais il est lié par un réseau complexe de relations psychiques et sociales, la sphère de relations diverses.

Ainsi, toute décision politique (celle qui nous intéresse ici) s'inscrit, de par sa nature, dans le champ de la psycho-sociologie de l'action ou de la décision DAVAL (46).

FIGURE III.2

ÉLABORATION DE LA DÉCISION



8.3. b) Décisions individuelles et collectives

En raison du réseau de rapports où se place un individu, nous pouvons dire, cependant, que ce n'est jamais un sujet (un seul individu) qui prend une décision, bien que ce soit lui qui soit investi de pouvoir pour le faire. Parfois, on peut reconnaître un groupe de personnes plus ou moins défini, limité, connu, groupe qui, d'une façon ou d'une autre, influence l'individu décideur, qui juridiquement a le pouvoir à décider.

Notons, cependant, que l'expression «décision collective», ne signifie pas ici la décision d'une assemblée, comme le Parlement. L'assemblée ou le groupe de cette taille comprennent en leur sein de petits groupes de pouvoir, qui jouent entre eux la décision finale, et dans la plupart des cas, il n'y a pas d'identification de chaque membre ou de tous les membres avec la décision finale.

Il y a des décisions dictées par un individu au profil et à la volonté dictatoriale. Ici, toutes les volontés individuelles sont anihilées au profit de quelques-unes (oligarchie) ou même, d'un seul individu.

Mais, il y a des décisions collectives qui peuvent provenir d'une résultante de décision individuelles (style scrutin, vote, etc. ...). En règle, c'est la majorité qui gagne, ou les 2/3. Il y a aussi des décisions provenant

de l'identification collective des membres d'un groupe qui y sont « impliqués » et qui construisent la décision. C'est un jugement, c'est une volonté qui naît du fait que chaque membre du groupe abdique consciemment de ses particularités en fonction d'une volonté collective qui se construit. Ce qu'on abdique, ne signifie pas annihilation, servitude. C'est une espèce de « fusion » de volontés individuelles dans une volonté collective qui postule une conduite harmonieuse, une unification entre la volonté exprimée et la volonté du groupe.

Toutefois, la caractéristique du leader politique est celle d'être le catalyseur de cette fusion élargissant ainsi son action personnelle par la force de l'intervention personnelle, C. ROGERS (47) par l'intermédiaire du groupe qui l'entoure.

CONCLUSION :

Pour conclure, nous pouvons dire que toute décision présuppose un agent décideur qui peut aussi bien être un individu qu'un groupe. Et dans ce sens, nous pourrions distinguer une « décision individuelle » d'une « décision collective ».

Toutefois, faire cette distinction n'est pas toujours facile. Dans notre recherche nous avons limité notre analyse à la décision

individuelle en tant que l'expression d'un comportement social d'un acteur détermine.

La complexité des relations inter-humaines oblige à l'étude de la psychologie de la décision individuelle dans le réseau de relations sociologiques et à l'étude des facteurs sociologiques dans la décision individuelle ou alors du produit social, le «construit social» qui naît des interférences psycho-sociologiques dans les interfaces des systèmes sociaux et personnels.

Dans ce sens, nous sommes conduits à formuler une hypothèse explicative de la décision politique: la décision politique, un fait politique singulier, n'est pas une action créative, personnelle, résultant des capacités cognitives, de la volonté, de l'habilité pour le jeu social, de l'idéalisme ou du pragmatisme de l'homme (ou de la femme) politique. Elle n'est pas non plus l'expression plus ou moins nuancée par le temperament et la personnalité du décideur, espèce de porte-voix fidèle, d'une élaboration objective, voire neutre, raisonnée plus ou moins profondément et émotionnellement par un groupe social, dans un contexte du jeu politique. La décision, analysée du point de vue de la compréhension des logiques individuelles et collectives de l'action sociale est, peut-être, un «construit psycho-social» qui naît de l'interface des deux systèmes vivants: le système-personne (décideur politique) et le système social (l'environnement) qui le «baigne». Le degrés d'organisation de la décision dépendra de la richesse des transitions énergétiques au sens systémique, BERTALANFFY, BUCKLEY (48) et de

l'hétéro et d'auto organisation que l'ouverture de ces deux système permet.

On ne peut pas, à ce moment, ne pas introduire la dimension «temps».

En effet, l'analyse des interviews que nous avons faite aux responsables politiques qui ont, par de diverses formes, pris des décisions (Annexe II), nous a rendu compte de l'influence du «temps». Cette influence on l'avait pressentie, soit dans la compréhension des situations et des problèmes sur lesquels ils ont décidé (agi), soit dans l'évaluation diachronique de leurs décisions et de leurs comportements politiques. La décision prise, on peut avancer, a été un événement intégré dans le processus auto-organisateur de la personne. On ne doit pas parler de l'effet de l'expérience. C'est plus que la connaissance accrue par l'expérience.

L'expérience s'est faite par le vécu et celui-ci a entraîné une nouvelle dynamique pour le présent, peut-être pour le futur, mais aussi pour «le passé mémorisé et vécu». Car le passé ne peut pas être analysé comme si le temps se soit arrêté-là, dans la situation historique, sociale. Peut-être pour l'histoire le temps *"réduit à celui de l'espace, d'une organisation, d'une époque, au passé, au présent, au futur, est beaucoup plus manipulable"* GABEL (49).

Mais pour les individus, *"le temps est la dimension dialectique par excellence ... Il entraîne dans une dynamique irréversible qui pousse plus à tenter d'en sortir qu'à essayer d'y rentrer"* PINEAU (50).

NOTES DU CHAPITRE VII

1. Nous employons ici le terme "planificateur" dans le sens large englobant tous les spécialistes de préparation et exécution des décisions. C'est un terme courant au Portugal, surtout dans l'époque historique de notre étude, pour nommer les techniciens de haut niveau (surtout de formation économique et juridique) qui étaient responsables de ces études au niveau public et au niveau des entreprises.
2. Un développement de cette analyse retrospective et critique, s'appuyant sur les travaux de planification réalisés au Portugal dans les décennies 60 et 70, nous le trouvons dans la première partie d'une oeuvre récente de MARTINS BARATA (J.P.), 1986, Eficácia e Incerteza na Intervenção Planeada, IED/INA.
3. CROZIER (M), FRIEDBERG (E), 1977, L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective, Paris, PUF.
4. On fait référence à l'ouvrage bien connu de NEUMANN (J.V.) et MORGENTHAU (O), 1953, The theory of games and economic behaviour, N.Y., Princeton University Press.
5. Nous faisons référence surtout aux ouvrages classiques de:
 WALD (A), Statistical decision functions, NY, J. Willey, 1950
 HURCWICZ (L), A Criterion for decision-making under uncertainty, in Cowles Commission Discuss-Paper, "Statistics", n° 355, N.Y.
 SAVAGE (L.J.), 1947, The theory of statistical decision, in Journal of the American Stat. Ass., pp. 238-248.
6. De SIMON (H), et de son oeuvre multiple qui l'a mené jusqu'au Prix Nobel et qui a une influence décisive sur le développement actuel de l'intelligence artificielle, il ne faut pas oublier l'article précurseur "Causal ordering and identifiability", in Models of Man, pp. 10-36.

7. KAUFMANN (A), 1964, Méthodes et modèles de la recherche operationelle, 2 Vol., Paris, Dunod.
8. cf. a ce sujet:
DUNLOP (W), 1951, The representation of choice, in Terminological Review, Quarterly Bulletin, n° 3, Sept.
9. BELLMAN (Richard), 1957, Dynamic Programming, Princeton University Press
10. MASSÉ (P), 1946, Le choix d'investissement, Paris, Dunod.
11. LASSWELL (H), 1974, A Pré-view of policy sciences, Elsevier, N.York, London, Amsterdam, 172p.
CROZIER (M), op. cit. p. 276.
12. Efficience et Efficacité sont deux concepts différents por les économistes: L'efficience se rapprt surtout à la application des moyens et l'efficacité au degrés d'accomplissements des objectifs. CROZIER, op. cit., p. 276.
13. cf. au sujet, CROZIER (M), 1963, Le Phenomène bureaucratique. 1979, On ne change pas la société par decret. PERETTI (A), 1982, Du changement à l'inertie. Dialectique de la personne et des systèmes sociaux.
14. De nouveau nous nous référons à la vision des théoriciens des organisations ou de la science d'administrations tel que SIMON (H) et ceux qui ont traité spécifiquement l'intervention dans le secteur de l'éducation.
MARCH (J), SIMON (H), 1965, Les organisations, Paris, Dunod.
SCHULTZ (T), 1973, O capital humano, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
HARBISON (F), MEYERS, 1964, Education, man power and economic growth, N.Y. Mc Graw Hill, 229 p.
15. Pour la planification de la reforme Veiga Simão, on a déjà employé au Portugal, l'approche systémique, pour la construction d'un modèle de prévision inter actif et global pour une période de dix ans. cf. GEP, Travaux de pla-

nification de l'éducation (IV Plano de Fomento), Ministério da Educação, 1973.

AMBRÓSIO (T), 1973, Trabalho preparatório do IV Plano de Fomento, GEP, MEN, cp. Metodologia.

16. Le P.P.B.S. a été introduit en Portugal dans les bureaux de planification de tous les Ministères depuis 1968, cf. BELCHIOR (M) et ESPADA (J. Mendes), Aplicação do SPPOC gestão de programas - textos polycopiés, Lisboa, Secretariado da Presidência do Conselho, 1969, 1970.
17. La sortie d'un cadre de connaissance parfaite d'un problème, connu et stable, à partir duquel on peut calculer directement la valeur des éléments oblige à envisager un ensemble complexe des relations. Ces modernes techniques s'heurtent au problème de passage d'une logique de calcul à leur anti-logique de compréhension du problème par des paramètres non testés dans la pratique, CROZIER (M), op. cit. p. 266.
18. cf. FREIRE (Emília), 1973, Les Modèles mathématiques de prévision et planification dans l'éducation, Publications GEP, Ministério da Educação, polycopié.
19. FONTANET (Joseph), Le social et le vivant, p. 88.
20. cf. CROZIER (M), op. cit. p. 215.
21. cf. CHOMBART DE LAUVE (P.A) et al., Pour une sociologie des aspirations, Paris.
22. cf. WIENER (N), "Ma thèse est que le fonctionnement physique de l'individu vivant et les opérations de certaines des machines de communications les plus récentes sont exactement parallèles dans leurs efforts identiques pour contrôler l'entropie par l'intermédiaire de la rétroaction". WIENER (N), 1962, Cybernétique et Société, p. 31.

23. PERETTI (A), op. cit. Du changement à l'inertie dialectique de la personne et des systèmes sociaux, p. 165.
24. MARTINS BARATA, op. cit., p. 9.
25. CROZIER (M), op. cit. p. 9.
26. Ibid. p. 13. Nous utilisons l'expression construit social dans le sens que M. Crozier le donne:
 "Si l'acteur collective constitue un problème si décisif pour nos sociétés, c'est d'abord et avant tout parce que ce n'est pas un phénomène naturel. C'est un construit social dont l'existence pose problème et dont il reste à expliquer les conditions d'émergence et de maintien".
27. Nous employons ici cette désignation de système personne pour définir l'unité psycho-sociale d'un individu. Plus loin nous retournons à ce concept défini par LERBET (G) 1981, Le système-personne, une nouvelle voie personnaliste, Mesonance, Maurecourt.
28. "Un système convenablement structuré était capable de poursuivre un objectif malgré les perturbations aléatoires qu'il subit de l'environnement, en adaptant son fonctionnement en conséquence et différence entre matière inanimée et matière vivante.
 Or des systèmes d'un degré supérieur de perfectionnement présentent des propriétés plus étonnantes encore: ils sont capables d'apprentissages et mieux, d'auto-organisations". FONTANET (J), 1977, Le social et le vivant, une nouvelle logique politique, Paris, Plon, p. 90.
29. cf. au sujet PRIGOGINE (Y) et STENGERS (J), La nouvelle alliance, métamorphose de la science, Paris, Gallimard.
30. BOUDON (R), 1977, Effets pervers et ordre social, Paris PUF.
31. MELESE (J), 1979, Approches systémiques des organisations. Vers l'entreprise à complexité humaine.

32. Définition de Machiavel (N), in Le prince.
33. OLSON (Mancur), 1971, The logic of collective action, Harvard University Press, 186 p.
ETZIONI (A), "A comparative analysis of complex organizations", in Power, involvement and their correlates, N. York, The Free Press, 584p.
SCIOLI (Frank), COOK (Thomas), 1975, Methodologies for analysing public policies, Toronto, Lexington Books.
34. cf. BATIFFOL (H), 1960, A Filosofia do Direito, Lisboa, Ed. Notícias.
35. WEBER, 1977, Economie et société, Tome I, Paris, Plon.
36. DUNLOP (W), The representation of choice, op. cit.
37. ATTALI (J) 1978, La nouvelle économie française, Paris, Flammarion.
ROSANVALLON (P), 1979, L'Autogestion, Paris, PUF
38. cf. CROZIER, op. cit. pp. 55-66.
39. Ibid. p. 20.
40. CASTORIADIS, 1975, L'institution imaginaire de la société, p. 124.
41. DAVAL, La logique des actions individuelle, p. 32.
42. PARSONS (T), 1937, The structure of social action, N. Y. Mac Graw Hill.
43. DAVAL, op. cit., p. 33.
44. LERBET (G), op. cit. p. 46.
45. L'intégration par le sujet de tous les savoirs et informations en les transformant en connaissances personnelles arrivant à la construction de sa personnalité scientifique singulière dans le livre de LEGROUX (J), 1982 De l'information à la connaissance, chapitre: Des degrés d'intégration par le sujet. Esquisse d'un modèle conceptuel, p.137.

46. Nous trouvons cette même idée dans l'oeuvre de DAVAL - op. cit. où il défend une nouvelle approche psychosociologique des phénomènes sociaux à partir des contributeurs de l'élaboration d'une logique de l'action individuelle et collective.
47. Par intervention personnelle on ne veut pas dire direction viable et directe. Il est intéressant de vérifier comme De PERETTI, partant de la notion de non directivité de ROGERS (Carl) appliquée à la pédagogie où à la thérapie parle aussi de la dialectique de la "non directivité dans les pratiques de directions".
"la distanciation du responsable en laquelle elle s'effectue doit être compensée par une "présenciation" équilibrante où il réaffirme sa singularité de rôle et de personne", PERETTI (A), op. cit., p. 170.
48. cf. BERTALANFFY (L), 1980. Théorie générale des systèmes, New Jersey, Prentice Hall, Sociology, Series 227 p.
49. GABEL (J), cité par:
PINEAU (G), 1986, Temps et contretemps en formation permanente, Mesonance, Ed. Universitaire, 43 p.
50. Ibid., p. 42.

HUITIÈME CHAPITRE

LA PERSONNE ET LA STRATÉGIE PERSONNELLE

INTRODUCTION

Pour chaque acteur social, il y a une stratégie personnelle d'action avec une logique propre. Cette stratégie peut être bien mal connue ou même inconnue par l'individu.

L'étude des récits de vie faits par des sujets sur la période de leur vie pendant laquelle ils ont exercé des responsabilités politiques, constitue un procédé heuristique qui nous permet d'étudier une logique rationnelle de l'action de chaque individu.

Pour avoir du matériel d'analyse des facteurs explicatifs de la décision politique dans le cas des politiques éducatives, au Portugal, et dans la période d'étude de notre recherche, nous avons préparé et réalisé une série d'interviews auprès des principaux décideurs ou intervenants politiques dans cette période là.

Nous avons opté pour des interviews orientées par un guide avec dix questions que nous avons envoyées préalablement, en demandant à être reçus pour faire les interviews qui ont été enregistrées. Presque toutes les interviews ont été conduites de façon très libre, en laissant l'individu parler surtout sur la manière dont il a vécu la situation et le rôle de décideur politique.

Le choix des interviewés a été fait en accord avec le niveau de responsabilité politique qu'ils ont eu pendant une certaine époque entre 1968 et 1982 et le rôle qu'ils ont joué dans la définition et l'exécution de la politique éducative.

L'objectif des interviews était d'étudier, le vécu des acteurs, et non celui d'obtenir des informations supplémentaires historiques et descriptives des événements, les «faits bruts» de la politique éducative dans la période considérée.

Cependant, beaucoup d'informations sur les événements très mal connus encore, car la période d'étude se rapporte à des moments très troublés de la vie du Pays, nous ont été données ainsi que des commentaires, traduisant les points de vue d'ordre idéologique ou bien de l'organisation administrative ou politique. Nous avons considéré, toutes ces informations, dans les chapitres précédents.

Dans ce chapitre, nous avons eu le soin de présenter, seulement, les résultats des analyses de contenu de ces interviews, en ce qui concerne la façon dont les interviewés ont vécu les situations de préparation et de prise de décision et ont dégagé les hypothèses de relations avec leur histoire personnelle. Nous essayons ensuite, de comprendre les invariants ou les noyaux de sens, entre les éléments plus dynamiques de la personnalité des individus, leur vécu personnel et les démarches stratégiques de leur histoire politique.

A - LE PARADIGME DE L'AUTO-ORGANISATION DES SYSTÈMES VIVANTS

La formation de la personnalité (1) au sein d'une structure sociale déterminée est un

processus dialectique du sujet avec son environnement où se jouent des expériences significatives de relation.

L'individu, à travers ces relations s'aperçoit de la réalité objective extérieure à son «self» et modélise sa réalité bio-psychologique en structurant une dynamique propre en tant que personne.

Nous n'approchons pas ici les divers courants psychologiques et sociologiques de la formation de la personne, puisque nous avons déjà considéré celle-ci dans le Chapitre II (PARTIE III) au sujet du rôle fondamental que jouent dans l'apprentissage social l'école et le groupe d'amis. Cependant, notre référence théorique, dans ce Chapitre, concerne surtout les modèles d'interprétation de la construction de la personne comme système vivant. Cela veut dire que nous nous sommes appuyés, d'un côté sur les courants psychanalytiques et dans un autre sur les théories globalisantes de l'interprétation de l'auto-organisation des systèmes vivants ATLAN (2).

Nous n'ignorons pas que la psychanalyse est souvent combattue sous le prétexte d'une réduction épistémologique, car dans son application thérapeutique, l'analyse psychanalytique va toujours du contenu manifeste au contenu latent, de l'élaboration secondaire aux pulsions primaires, du symbole à l'objet symbolisé. Elle est tout aussi combattue au nom du rationalisme, d'un rationalisme pourtant bien daté, puisqu'il s'agit encore du rationalisme de la fin de XIXème siècle ou du début de ce siècle, c'est-à-dire de l'environnement rationaliste de la science «normale» du temps de FREUD. Toutefois, le père de la psychanalyse, et après lui JUNG et

ADLER, envisageaient déjà l'application du corps de la théorie aux phénomènes socio-culturels ("Nouvelles conférences") (3), dans le sens de la recherche d'une autre rationalité dont l'authenticité n'exigeait pas l'exclusion ou le rejet de n'importe quelle partie de la réalité humaine.

De nos jours, la réflexion sur les systèmes vivants, sociaux et humains, se garde d'ignorer l'apport psychanalytique dans son effort pour comprendre globalement le vivant et l'auto-organisation de l'individu et du social. Comme le souligne bien DUPUY: *"Les théories de l'auto-organisation (auto-poièse, ordre ou complexité par le bruit) sont nées aux confins reconnus par la physico-chimie, la biologie et les sciences de l'information (cybernétique, analyse des systèmes, théories de la communication, etc.) comme tentatives de surmonter des obstacles conceptuels, logiques et épistémologiques"* (4).

Mais, ce courant de pensée s'inscrit aussi dans le mouvement de réflexion philosophique qui cherche à maîtriser la convergence des apports épistémologiques des sciences «dures», avec ceux des sciences humaines et de la pensée philosophique. A l'intérieur de ce courant, nous trouvons, parmi d'autres, la pensée de CASTORIADIS (5), avec sa conception et vision auto-organisatrice de l'homme par sa psyché et par son social-historique. Comme référence et modèle de cette partie de notre thèse, et partageant ces mêmes courants de pensée, nous avons trouvé beaucoup d'auteurs LUPASCO, LOBROT, LERBET, PINEAU, LEGROUX (5).

De l'autonomie des gens et des petits groupes préconisés par Ivan ILLICH (6) aux

théories de l'auto-organisation conçues par VARELA (7) et ATLAN (8) pour modéliser les phénomènes vivants, beaucoup d'autres conceptions du lien entre l'homme et le social ont été élaborées. L'autonomie du social que CASTORIADIS pose comme l'exigence historique de notre temps, et l'autonomie que GIRARD (9) reconnaît au sujet social-historique, acquise par la violence dirigée vers le «bouc-émissaire», en sont des exemples.

Nous pouvons dire que le problème de l'auto-organisation de l'individu est peut-être le monde plus caché de toutes les extériorisations sous la forme de ces théories de l'auto-[institué,organisé], mais c'est lui qui alimente aujourd'hui de nouvelles philosophies sociales. Ces philosophies sont une réaction bien évidente à l'excessive technicité avec laquelle on a tenté de saisir l'essentiel des activités humaines. Il suffit d'étudier le sens des efforts vers une nouvelle philosophie politique fourni par des auteurs comme C. LEFORT, M. SERRES, M. GAUCHET, F. FERRET ou P. ROSANVALLON (10).

Ce même sens nous pouvons le trouver dans les formulations des «manifestes éducatifs» MENDEL, ROGERS (11) plaidant pour de nouvelles politiques éducatives qui n'assujettissent pas la personne aux mécanismes aveugles d'un ordre social bloqué.

B - UNE ÉTUDE DE CAS

B.1. - Cadre Conceptuel

- Les Hypothèses de Départ

B.1. - a) Motivations et jeux de relations sociales dans l'analyse stratégique

Les rapports de l'individu avec les groupes sociaux et les principes d'organisation sociale traduisent certains traits de personnalité et représentent un chemin propre d'une affirmation sociale satisfaisante pour lui.

Les études sur les motivations et les attitudes sociales de l'individu, plus ou moins fondées sur les théories psychosociologiques, cherchent souvent à expliquer les comportements d'un point de vue «behaviouriste». Celui-ci se justifie parfois, car il a comme objectif une adéquation réussie entre les attitudes individuelles et les situations.

Cependant, tenter de comprendre ce qui agit dans l'individu, qui, dans une telle situation, pouvant avoir différents comportements a pris un singulier, c'est passer d'une analyse des attitudes à l'analyse de la relation subjective stratégique personnelle CROZIER (12). En étudiant le processus de construction et de transformation des attitudes on est conduit dans chaque cas (historique, social, politique) à dégager ce qui est plus individuel par opposition à ce qui est plus situationnel.

Le chemin fait par quelqu'un dans une situation réelle, son comportement, nous renvoie à ses traits de personnalité, à ses

systèmes de valeurs, à ses motivations, à ses aspirations. Ce chemin nous fournit, aussi, un aperçu de la personnalité de l'individu et du processus de formation de celle-là. L'étude des attitudes d'un individu, de ses aspirations de ce point de vue sont des procédés heuristiques. Ces études nous permettent des recherches non généralisatrices, mais qui nous aident à comprendre la façon dont les acteurs, membres d'une organisation, ou d'un système d'action agissent dans certaines situations. On ne peut pas, à partir de cette analyse prévoir les comportements futurs de ces individus, ni planifier l'action des acteurs d'un système. Mais, on peut inférer des possibilités de potentialisation des motivations face aux opportunités des jeux de relations qui lui sont offerts et comprendre les mécanismes diffus de régulation et structuration des systèmes d'action.

B.1. b) Le processus de formation de la personnalité

Les expériences enfantines ont un rôle prédominant dans le processus du développement de la personnalité.

Pour les courants psychanalytiques, ce sont ces expériences qui conduisent à l'individualisation dans une première phase et qui vont permettre, après, la socialisation et les multiples relations humaines. Certains traits de la personnalité sont issus du milieu dans lequel l'individu a vécu ces premières années de vie. L'histoire affective/familiale nous conduit

parfois aux noyaux inconnus, parce que irréductibles aux instruments purs de la logique rationnelle, qui est la matrice bio-psycho-affective inconsciente résultante des expériences relationnelles enfantines.

Le premier groupe social, pour l'enfant, c'est la famille. Dans la famille l'enfant établit les premières relations affectives basiques du processus de développement de la personnalité. Si cette période initiale n'est pas bien réussie, son intégration dans les groupes futurs, les jeux de relations individu - groupe peuvent être compromis. Dans cette période de développement, il faut surmonter différentes phases.

La première, c'est la phase d'indifférenciation. Comme le réfère MALHER (Margareth) *"Il y a une phase d'indifférenciation, de fusion à la mère dans laquelle le «je» ne se différencie pas encore du «non-je» et où l'intérieur et l'extérieur ne viennent que graduellement à être perçus comme différents"* (13).

C'est une phase de fusion-symbiose où l'enfant réagit par des sentiments de plaisir-déplaisir dans un cadre de référence à la mère.

Dans les phases suivantes l'enfant est capable déjà d'établir avec la mère d'autres relations affectives - des «relations d'objets» - au-delà des relations «miroir» de la phase précédente. Jusqu'à trente mois l'enfant est dépendant de la situation réelle mère-enfant et seulement petit à petit il prend conscience de sa séparation physique. Et comme MALHER dit encore; *"On assiste à une diminution de l'oubli relatif de la présence maternelle qui prédominait à la période des essais"* (14).

A partir de cela l'enfant "*semble manifester alors un besoin accru et un vif désir que sa mère partage avec lui chaque acquisition d'adresse et d'expérience*". Nous pouvons, dès lors, appeler cette sous-phase de la séparation-individuation la période de «rapprochement» (15).

Cette phase coïncide, comme dit SPITZ (16), avec les premières notions d'abstraction. La capacité de dire le mot «non» c'est le premier exemple d'abstraction qui naît du sentiment: «Je suis différent de ma mère».

C'est aussi la phase de la représentation qui conduit à ce développement du langage, par lequel l'enfant va établir un système chaque fois plus différencié de relation et d'intégration sociale. La vie psychique, qui dans la première phase tourne au tour de l'ambivalence plaisir-déplaisir, va être concentrée dans le pôle présence-absence de la mère. L'enfant a acquis déjà la capacité de représenter psychiquement sa mère absente, de symboliser et de jouer avec cette absence établissant un imaginaire propre ou radical dans la conception de CASTORIADIS (17) où se projette toute sa vie pulsionnelle.

La période suivante va être caractérisée par l'affirmation, par l'enfant, de la différence. La notion de différence apparaît avec la perception de la différence des sexes.

Dans toutes ces périodes l'enfant mène un jeu d'«identifications» avec les figures «les imagos» parentales, avec les autres enfants et les personnes familières plus proches. Ce processus d'identification va lui permettre d'intérioriser le sens des rôles sociaux avec lesquels il va se confronter dans l'avenir.

Jusqu'à l'âge de cinq ou six ans, la vie de l'enfant est centrée sur la famille. A partir d'elle le groupe social s'élargit et l'enfant s'intéresse aux voisins et aux compagnons de l'école.

Nous avons déjà souligné (DEUXIÈME PARTIE) le rôle instituant, de la personnalité du jeune, que l'école joue. Premièrement, dans la période de latence, un jeu de relations et d'identifications avec les maîtres et les camarades s'établit. La construction du «moi-idéal» se fait à partir des représentations mentales des figures parentales, des maîtres et de la propre représentation du «self» (18).

Cette instance psychique - le moi-idéal - constituera le noyau inconscient dont les «projets» de l'enfant vont émerger. Projets de futur que dans la phase de latence sont souvent le résultat des «identifications héroïques» (LAGACHE) aux personnages de grand prestige.

Plus tard, dans l'adolescence, tout ce passé, sera remis en question, du point de vue psychologique et les relations affectives très ambivalentes seront le quotidien des adolescents et la façon de se positionner socialement. Il fera de nouveaux choix, de nouveaux amis. Les groupes acquièrent une importance primordiale. Comme des «alter-ego» où des parties de l'ego de l'adolescent se projettent, ils sont le centre du processus de l'acquisition par l'adolescent de son identité personnelle et sociale.

Pour conclure, l'être humain, doit faire un long parcours de conflits psychiques, jusqu'à son arrivée à l'acquisition d'une identité.

Les attitudes, les valeurs et les comportements manifestés pendant la vie à travers d'autres expériences sociales, dans d'autres groupes sociaux où s'insère l'individu, quand il sort de la dépendance affective de sa famille d'origine, sont induits par ces traits profonds du «Self», acquis pendant ce parcours personnel. Ces traits vont constituer le support, le «magma mouvant mais invariant» de tout l'apprentissage social et instrumental d'un individu.

On connaît ainsi, par la voie de la psychologie, le rôle fondamental que jouent dans le développement de la personne, les conflits affectifs, les frustrations, l'agressivité, en bref le monde des émotions et des affects (Le deuxième Monde de Popper) (19). La structuration dynamique de la personnalité où l'auto-organisation intérieure de la personne s'appuie sur les potentialités individuelles de transformer les tensions dues aux différences singulières rencontrées, dans un processus d'unification de la personne. La propre identité résulte aussi de la résolution des conflits intérieurs résultants des variétés des rapports établis BINSWANGLER (20).

B.1. c) Structures familiales et modèles d'autorité

Par la voie des études d'anthropologie sociale nous connaissons l'interférence des structures familiales et des rapports familiaux dans le comportement de l'individu adulte face à l'autorité. Les résultats de la recherche anthropologique sur la

famille depuis Frederic Le PLAY (21) et Levi-STRAUSS (22) sont extrêmement intéressants de ce point de vue. Par leurs études de recherches anthropologiques, à partir des différents modèles familiaux de relations familiales on trouve des explications sur la formation des idéologies prédominantes et des conception politiques.

L'hypothèse, qui fait des idéologies politiques et religieuses les reflets des valeurs anthropologiques latentes, conçoit la famille, indépendamment de son environnement, comme jouant un rôle d'infrastructure des systèmes de la pensée. Cette interprétation ne peut nous mener qu'à une grande tolérance, bien que, même dans l'histoire du vingtième siècle on trouve des relations profondes entre les alignements idéologiques et les modèles familiaux géographiquement répandus en de différents points du monde, E. TODD (23).

Toutefois, on ne peut pas universaliser l'interprétation anthropologique comme E. TODD le fait, quand ses recherches s'appuient sur les hypothèses de stabilité et de reproductions des structures anthropologiques: *"La structure anthropologique, au contraire du système idéologique, se perpétue automatiquement. La famille est, par définition, un mécanisme reproducteur des hommes et des valeurs. Inconsciemment, mais inexorablement, chaque génération intériorise les valeurs parentales, qui définissent les rapports humains élémentaires"* (24).

La fragilité de ces hypothèses ne nous empêche pas, toutefois, de considérer l'influence puissante du creuset familial qui modèle les valeurs des relations humaines primaires, qui transmet la culture d'un univers social.

Mais, pour se maintenir, une idéologie du pouvoir doit passer par un processus complexe d'apprentissage intellectuel, scolaire ou d'endoctrinement sur lequel reposent les systèmes sociaux organisés qui se servent des attitudes et des rapports socialement acceptés.

Donc, la valeur des systèmes scolaires et de l'idéologie politique ou religieuse est sous-jacente aux politiques qui les conduisent (25).

B.1. d) Les facteurs culturels et professionnels

En sociologie, il est bien reconnu que le poids des facteurs d'origine sociale, culturelle et professionnelle, joue un rôle important sur le comportement social des individus. Nous-mêmes, nous avons conduit la recherche sur les valeurs et les attitudes des jeunes portugais (DEUXIEME PARTIE), en étudiant les corrélations significatives entre ces variables. Cependant, en ce qui concerne cette partie de notre recherche, notre approche se situe plus dans le champ de la psycho-sociologie et dans les recherches des éléments intra-individuels qui se manifestent à travers les comportements sociaux des individus dans un cadre social et temporel bien défini. Cela veut dire que, nous laissons de côté, dans cette phase de la recherche, l'analyse de l'influence extérieure à l'individu des informations et des messages qu'il reçoit et du savoir qu'il a acquis. Nous irons sûrement

rencontrer les résultats de l'intégration personnelle de beaucoup de connaissances (26),

Des connaissances que les sujets avaient déjà au moment de leur action politique, ou qu'ils ont acquis après cela, car le temps (psychique et physique) leurs a permis de nouvelles réflexions ou même de changements des cadres théoriques et subjectifs des situations et des problèmes. Déjà Costa de BEAUREGARD (27) nous rend compte *"l'existence de l'inter-action de deux sens contraire: des temps physiques et des temps psychiques. Un temps destructeur et un temps créateur"*.

Toutefois, à ce moment de notre recherche, notre souci se situe plus dans «l'information complexe inattendue et non codifiée» qui provient de la relation inter-individuelle et qui établit une autre vision «d'ordre social» différente de celle (l'ordre social et technicisé) originaire de la maîtrise rationnelle des ressources matérielles et énergétiques ATTALI, DUPUIS (28).

B.2 - Cadre Méthodologiques:

une analyse de contenu des récits de vie

B.2. a) Choix des interviewés et réalisations des interviews.

Une première lecture que nous avons faite sur les principales décisions en matière de politique éducative qui ont été prises dans les diverses périodes de 1968 à 1982, nous a permis

d'identifier les agents fondamentaux de décision pour chaque période (Tableau III,A).

Nous les avons choisis personnellement entre les Ministres, les Députés et les Directeurs-Généraux, qui ont été identifiés par leur responsabilité ou influence dans les décisions et qui, à notre avis, ont marqué le plus significativement les diverses périodes que nous avons décrites dans les chapitres précédents.

On a décrit déjà dans l'introduction de ce chapitre la façon dont nous avons réalisé ces interviews. Dans l'Annexe nous présentons ce que nous avons retiré des enregistrements et le guide que nous avons suivi.

Sur cette Annexe, nous voulons noter ceci:

-Toutes les interviews sont présentées en Portugais. Nous avons délibérément fait leur présentation dans la langue dans laquelle elles ont été faites, car l'analyse qu'elles nous ont permis ne pouvait pas être traduite. La façon dont chacun s'est exprimé, avec ses réticences, ses silences, ses répétitions ou bien ses mots et ses expressions propres constitue la matière heuristique des contenus et nous a conduit à des informations parfois importantes pour la compréhension des relations du vécu des sujets ou l'influence des noyaux de sens.

-Les interviews retirées de l'enregistrement, présentent des contenus différents. En réalité, l'accueil, l'intérêt et la disponibilité de chaque interviewé ont été différents. Quelques-uns ont cherché à suivre le guide pas à pas; d'autres l'ont

CADRE DE CLASSEMENT

Interviews	Position Idéologique	Poste Politique	Période	Formation Académique	Région d'origine	Indicateur Familial	Intervention Précedent	Sexe
A	Indépendant	Ministre de l'éducation	1970-1973	Doctorat en Physique	Région urbaine intérieure (Guarda)	On n'a pas arrivé à construire un indicateur de famille avec signification pour l'objectif de notre analyse.	Expérience Educative en Afrique	Masculin
B	Gauche/PS	Secrétaire d'Etat de l'Enseignement Secondaire et élémentaire	1974-1976	Maîtrise en Histoire	Afrique (Maputo)		Mouvements politiques d'opposition	Masculin
C	Gauche/PCP	Directeur Général. Enseignement Supérieur	1974-1976	Doctorat en Droit	R. Urbaine (Coimbra)		Mouvements politiques d'opposition	Masculin
D	Gauche/MDP	Députée	1974-1982	Maîtrise en Histoire	R. Urbaine (Porto)		Mouvements catholiques	Féminin
E	Gauche/PCP	Députée	1974-1982	Diplôme Secondaire	R. Urbaine (Lisbonne)		Mouvements politiques d'opposition	Féminin
F	Droite/CDS	Député	1980-1982	Instituteur maîtrise Histoire et Philosophie	R. Urbaine Intérieure (Guarda)		Expériences pédagogiques	Masculin
G	Gauche/PS	Ministre de l'éducation	1976-1980	Maîtrise en Histoire	R. Urbaine (Porto)		Mouvements politiques d'opposition	Masculin
H	Gauche/PS	Directeur Général de l'Enseignement Supérieur	1976-1980	Doctorat	R. Urbaine Intérieure		Expert en éducation	Masculin
I	Centre/PSD	Ministre de l'éducation	1982	Doctorat	R. Urbaine		Expert en éducation	Masculin

TABLEAU III.A

laissé de côté et ont préféré se référer surtout à ce qu'ils considéraient comme important, ce qui a obligé l'interviewer à poser parfois et à certains moments des questions de repère.

-Finalement, la relation personnelle de l'interviewé et de l'interviewer a marqué quelques interviews. Surtout dans les cas où les deux avaient eu des rapports de travail ou des rapports politiques.

Toutes ces considérations ont été retenues dans l'application de la méthodologie suivie.

Dans ce chapitre nous analysons seulement le contenu de ces interviews où les interviewés nous ont fait des récits de vie, qui à leurs yeux sont des références de leur vécu qui ont des relations avec leurs décisions politiques.

B.2. b) Traitements de récits

Pour le traitement de ces interviews nous avons suivi une démarche d'analyse de contenu ayant pour base les hypothèses formulées a priori et décrites dans le chapitre antérieur.

En effet, le recueil des données visait surtout les éléments subjectifs, parfois non-rationalisables, bien que verbalisés.

Sur ces éléments, on ne peut pas faire un traitement quantitatif ou bien suivre des procédés techniques. C'est surtout cette non-rationalité qui donne pertinence à la lecture

diachronique des faits que les interviewés ont fait de leurs processus de décision politique .

L'attention projetée sur la diachronique non-consciente, non-rationnelle de l'individu, nous permet de dégager les «consignes intérieures» A. TIXIER (29), les noyaux des émotions, des fantaisies, des désirs qui sont les piliers du chemin conscient vécu par le sujet. Le récit d'un événement faits par un sujet quelque temps après diachroniquement, peut être corrigé, éclairci, parce que sa connaissance s'enrichit, se transforme, s'élabore au fur et à mesure que d'autres événements augmentent son vécu. Mais, une analyse de ces récits fait par le sujet permet de dévoiler la structure d'auto-organisation de l'individu, de la production de sa vie (PINEAU), qui est une connaissance accrue par rapport à la connaissance qu'il retient des événements vécus et intégrés (30) tout au long de son histoire de vie. La dimension temporelle, plus que la dimension spatiale, semble bien imprégner principalement l'auto-formation, prise avec l'intégration de multiples événements et éléments passés, présents et futurs. Plus qu'à l'analyse ponctuelle, c'est à la synthèse qu'elle fait appel pour tenter de maîtriser, de mettre en forme cette multiplicité événementielle.

C'est cette connaissance accrue qui donne une pertinence scientifique aux études psycho-sociologiques des récits de vie, des histoires de vie BERTAUX, DOMINICÉ (31). L'analyse qu'on a fait des interviews-base de notre recherche - s'insère dans cette ligne de pertinence. Nous ne voulons pas connaître le fonctionnement psychologique du sujet ou faire l'interprétation de son comportement. Ce n'est

pas une tentative d'analyse psychanalytique ou d'interprétation psychologique. Mais, une démarche inductive-déductive - car nous utilisons les connaissances obtenues par l'«inférence» (32) du chercheur même et par référence du chercheur aux théories connues, car nous cherchons des lignes de construction de la personne (de l'être) d'un individu synchronisées avec les lignes de son action (du faire) sociale.

B.2. c) Construction des catégories analytiques

L'analyse de contenu de ces interviews envisageait de questionner ces hypothèses, les enrichissant à partir de nouveaux éléments retenus des récits de divers interviewés, mettre en évidence d'autres points de vue ou élaborer d'autres interrogations.

Après avoir retiré de l'enregistrement les interviews nous les avons classées par le biais d'une grille obtenue par les paramètres de choix des interviewés auxquels nous avons eu la possibilité d'ajouter trois autres paramètres obtenus par les informations données directement par eux; La formation académique, l'origine géographique et le cadre familial d'origine.

Une première lecture des interviews nous a donnée la possibilité aussi de considérer un regroupement des diverses parties des récits dans les thèmes suivants, car la plupart des récits n'ont pas suivi la liste des questions posées, (Annexe II - TOME II)

Grille d'analyse thématique:

A - Lecture historique et sociale - diachronique et synchronique - des objectifs des décisions.

(réponses ou allusions aux questions 1,4,8)

B - Description objective des situations dans lesquelles les décisions ont été prises ou préparées, informations diverses et faits bruts.

(réponses à la question 2)

C - Évaluation personnelle de la cohérence entre les objectifs des décisions et les aspirations sociales, surtout en ce qui concerne l'enseignement secondaire et supérieur.

(réponses à la question 5)

D - Explication des facteurs de motivation impérative ou conditionnants de la décision.

(réponses à la question 2)

E - Analyse, par l'interviewé, du poids des responsabilités personnelles et de responsabilités sociales dans la décision.

(réponses à la question 6)

F - Description des expériences personnelles ou des événements qui ont eu une influence dans les motivations ou intentionnalités de leurs décisions

(réponses aux questions 7,9,10)

TABLEAU III.B

GRILLE DE LECTURE PAR THEMES

Interviews	A	B	C	D	E	F
A	Lecture historique et sociale — dynamique et synchronique des objectifs des décisions	Description objective des situations (les faits bruts)	Evaluation personnelle de la cohérence entre les objectifs de décision et les aspirations sociales	Explicitation des facteurs motivationnels et impératifs	Analyse du poids de la responsabilité personnelle et sociale	Histoire de vie
B						
C						
D						
E						
F						
G						
H						
I						

Une deuxième lecture de toutes les interviews classées à travers cette grille de thèmes nous a permis de créer des premières catégories analytiques. Ces catégories n'ont pas une relation directe avec les questions formulées ou avec les réponses données ou bien encore, avec les explications formulées par les sujets cherchant à démontrer des degrés de cohérence personnelle. La construction de ce cadre analytique correspond surtout à une série des

lignes de connaissances que nous avons inférées à partir de l'analyse encadrée par les classifications des interviews, les hypothèses de départ, la compréhension sociale et politique des situations décisionnelles et une lecture flottante des récits BARDIN (33).

Le cadre de l'analyse a été le suivant :

TABLEAU III.C

SCHEMA D'ANALYSE PAR CATEGORIES ANALYTIQUES

Interviews	a1	a2	a3	a4	a5
A	pg. n° lignes...				
B					
C					
⋮					
I					

a1-Compétences accumulées pendant la vie active de l'individu et considérées, par lui, importantes pour l'explication de la décision.

a2-Modèle familial et relations familiales que le sujet a vécus dans son enfance.

a3-Environnement socio-éducatif et expériences vécues dans le parcours scolaire et dans les mouvements de jeunesse.

a4-Valeurs et positions idéologiques face à l'éducation.

a5-Représentation personnelle de la décision politique et de son expérience politique.

La lecture de chaque interview (lecture intra-corpus). dans une première phase, faite avec l'appui des catégories analytiques choisies, nous a permis d'avoir, pour chaque sujet, une hypothèse d'explication logique de «la situation décisionnelle» qu'il a vécue. Cela veut dire, tenter une explication plausible de sa relation au pouvoir et du degré de sa satisfaction de l'utilisation du pouvoir, de sa stratégie personnelle d'action, des obstacles et des difficultés - externes et internes - auxquelles il a dû faire face et du jeu qu'il a mené entre les conditions imposées, les degrés de liberté et les intentionnalités individuelles et sociales.

Pour chaque interviewé on a pu décrire un système personnel de tensions, de forces qui représentent le champ de leur décision.

Tensions et forces dominantes (nous utilisons ici des paradigmes de la physique) intra et inter-individuelles représentant les conflits créateurs entre le social et la personne. Ce sont des composantes ou des facteurs stratégiques de l'action individuelle connaissables car au-delà, on touche des zones non-compréhensibles, d'autres éléments explicatifs non connus (soit rationnels ou irrationnels, conscients ou inconscients, volontaires ou involontaires).

B.2. d) Limites de la recherche et risques

Les règles d'une analyse de contenu (34) n'ont été respectées que partiellement. Mais nous avons tenté de ne pas laisser de côté les éléments importants et significatifs, ayant conscience des risques de l'analyse que nous avons faite, mais sachant aussi que dans toute analyse il faut se confronter aux risques des limites de l'interprétation et de la compréhension du chercheur.

Chaque analyse de contenu - verbale ou écrite - se borne à la contingence du sujet-chercheur au-delà des contingences des conditions de réalisation. Mais c'est aussi cette contingence du sujet-chercheur qui constitue un risque et un aval de créativité.

Chaque chercheur intègre, d'une forme singulière, des connaissances théorisables par la logique rationnelle, les données de sa recherche et ou formule de nouvelles hypothèses

des nouvelles approches ou modèles d'explication
H. COURDIEAU (35) ,

Dans les recherches que nous avons réalisées, la connaissance par la méthodologie d'analyse des contenu, est parfois «le résultat» d'une rencontre de deux personnes; l'interviewé et l'analyste à travers ce qui a été verbalisé ou écrit et de la relation établie par là. L'interviewé conçoit les questions, les thèmes d'une certaine façon qui ne correspond pas sûrement au cadre mental de l'analyse du chercheur. C'est de la façon de comprendre les réponses ou les récits de l'interviewé par l'analyste que l'interprétation naît. Déjà WITTWER et MOSCATO (36) nous disent à propos de l'interprétation du sens du langage *"Les activités langagières concernent les discours qui se veulent pleins de signification et de sens ... le sens renvoie à toutes les significations se situant ... au-delà du sens «lexical» et «phrastique» ... donc les discours en situation, cela signifie du discours à contenus individuels, familiaux, politiques ... (sont) des discours à forte résonance intérieure"*. Toutefois, cette interprétation (de ce qui a été dit ou pas) diffère profondément de l'interprétation psychanalytique FREUD (37) car elle appartient à l'analyste et n'est pas renvoyée au sujet qui l'intégrera ou pas dans un processus thérapeutique et d'élaboration personnelle.

C - LECTURE PSYCHO-SOCIOLOGIQUE DE LA DÉCISION

C.1. - Esquisse d'interprétation stratégique

Une esquisse d'interprétation de la stratégie personnelle de chaque décideur a été réalisé après le traitement des interviews.

Por chaque corpus des interviews nous avons deux groupes d'éléments:

A-éléments d'analyse thématique et éléments descriptifs.

La lecture de ce groupe d'éléments nous a permis un travail cognitif, de schématisation et de réflexion déductive. On pourrait dire que nous sommes situés dans le monde objectif de Popper.

B-éléments d'analyse de structure personnelle.

A travers des informations manifestées données par les interviewés nous étions capables d'inférer le monde de motivations et d'intentionnalités Y. SEARLE (38) et de saisir intuitivement le champ de potentialités d'action du sujet et les orientations spontanées de ces actions.

Ces deux lectures de chaque interview projetées dans un cadre temporel spatial et social où se situaient les décisions prises ou l'intervention politique sur laquelle les sujets ont été priés de parler, constituent les référents de l'esquisse d'interprétation de la stratégie personnelle.

Nous avons fait l'analyse des neuf interviews en accord avec la méthodologie décrite. (Voir TABLEAU III.C.1 à la fin de ce chapitre).

Nous présentons, ensuite, en résumé de ce travail, une esquisse d'interprétation stratégique d'un des locuteurs que nous avons considéré le plus significatif.

En résumé nous limitons les transcriptions en français des parties de l'interview directement liées à l'analyse du processus de décisions et ses facteurs. Beaucoup d'autres parties significatives aussi pour la compréhension de la situation temporelle/politique ont été déjà introduites dans les chapitres précédents.

C.1. a) Lecture et interprétation par des catégories analytiques

Première lecture analytique

Une première lecture de cette interview a été faite en analysant ensemble les parties du corpus de l'interview, dans les catégories a1, a3, et a4.

-Le décideur a accumulé des compétences théoriques et pratiques de niveau universitaire dans le domaine de la pédagogie, de l'administration scolaire et de la philosophie politique de l'éducation.
Ref: B/Lignes 5-55; 70-78; 84-98.

-Il a participé à diverses études de réforme du système éducatif avant la révolution, surtout au niveau de l'enseignement secondaire et connaissait les rapports et les recommandations techniques.

Ref: B/Lignes 285-360.

-Il a eu l'occasion de défendre quelques principes et mesures de politiques éducatives dans les mouvements politiques d'opposition, pendant le régime totalitaire ou dans les programmes du parti, auquel il appartenait.

Ref: B/Lignes 389-424; 540-560; 605-650; 660-684

-Il a fait des études approfondies sur les mouvements pédagogiques dans le contexte de la sociologie de l'éducation spécialement en France.

Ref: B/Lignes 695-710.

Interprétation:

Donc, on peut conclure que:

L'interviewé est une personne qui connaît bien le monde scolaire et le monde de l'administration du système éducatif et qui était aussi un théoricien de l'éducation.

La connaissance pratique lui vient de sa profession d'enseignant et spécialiste en matière d'éducation et sa connaissance théorique de la réflexion produite pendant beaucoup d'années de combat politique et de recherche pédagogique.

Deuxième lecture analytique

Une deuxième lecture a été fondée dans les parties du corpus de l'interview classifiée dans la catégorie a2,

-Bien que, ne voulant pas parler de sa vie familiale on s'aperçoit d'une influence parentale forte dans un milieu peu politisé,

-Ref; B/Lignes:-1010-1012;

"Mon Père républicain, libéral ... il était un peu plus que ça ... mais il devient interdit"

-Ref; B/Lignes:-665-675;

"J'ai fait mes études primaires et secondaires au Moçambique jusqu'à l'âge de 15 ans. Là bas, la jeunesse blanche, scolaire, faisait toujours les études secondaires; elle était élevée dans une certaine indifférence sociale et politique, mais moi j'avais un milieu familial républicain et libéral".

Peut-être, a-t-il transféré l'image du Père influent, vers d'autres figures de penseurs politiques et préponderants dans le monde de la pédagogie au Portugal et qui ont eu beaucoup d'influence dans sa jeunesse,

-Ref; B/Lignes:-690-696;

"Cependant, dans l'université, il y avait des personnalités qui m'ont marqué dans la construction de ma personnalité, si vous voulez. Ils furent Vieira de Almeida, Vitorino Magalhães Godinho e Delfim Santos".

Interprétation

On peut conclure que

L'intérêt pour le monde social et politique est né dans son enfance, supporté par une image du Père intervenant dans la vie politique d'opposition et qui se nourrit dans la jeunesse en contact direct avec des personnalités universitaires idéologiquement proches de son Père.

Troisième lecture analytique

La troisième lecture en relation avec la décision de l'interviewé, s'appuie sur la catégorie analytique a5 ?

Il a sa chance d'intervention directe au moment de la révolution, surtout dans la période 74-76. Il s'est occupé des réformes pédagogiques au niveau de l'enseignement secondaire et élémentaire. Il occupait un haut poste politique tout près du Ministre de l'Éducation et avec beaucoup d'autonomie.

La réforme de l'enseignement secondaire, surtout l'unification des branches des lycées et lycées techniques étaient un de ses grands soucis et traduisaient un de ses intérêts majeurs Pédagogique/Politique.

-Ref:-B/Lignes;-55-57;

"...Naturellement, je souscris le point de vue selon lequel l'école fonctionne (et ceci est une

présupposition théorique), comme une institution de conservation, reproduction et légitimation de l'ordre social, et dans ce sens, avec une capacité limitée de transformation de cet ordre".

Mais, au moment même où au Portugal des transformations importantes dans l'ordre social et économique et avec des aspirations de changement radical, avaient lieu, il serait étonnant que le système d'enseignement n'eût pas cherché à répondre et à s'adapter, pour ainsi dire, à ce qui étaient des transformations objectives et en même temps des altérations de mentalité et aspirations collectives ...

-Ref: B/Lignes:-65-77;

... "Pour cela, on peut dire que les altérations introduites dans l'enseignement secondaires, je veux dire dans l'enseignement secondaire unifié, ou à travers ses structures ou à travers les programmes et les valeurs, apparaissent liés à un projet politique dominant. Cela veut dire: introduire le socialisme dans le contexte legal politique, dans le contexte légal démocratique, but de la société portugaise..."

L'environnement socio-éducatif et politique qui l'entourait a favorisé cette décision. Il correspondait, le mieux, à la satisfaction d'un projet éducatif intégré dans un projet (désir) de société, duquel il se sentait, à cette occasion, comme porte-parole.

-Ref; B/Lignes;-85-98;

"...Mais, en tout cas, dans cet effort d'ajustement aux transformations en cours, on s'efforçait d'atténuer cette fonction conservatrice de la division sociale du travail avec la rupture de la dualité enseignement de lycée/enseignement technique, on cherchait à instituer, par l'organisation «Cursus» et la pratique pédagogique, un savoir qui ne fût pas vidé de son contenu pratique, comme on le vérifiait souvent dans les lycées, instituer un savoir-faire qui ne fût pas vidé de son contenu théorique, comme c'était souvent le cas dans l'enseignement technique. D'autre part, stimuler l'activité de mise en problème critique de la réalité sociale. Mettre la réalité sociale en question, encourageant par la formation d'habitudes d'intervention et de transformation de cette même réalité sociale..."

-Ref; B/Lignes;-466-470;

"Il m'était difficile de ne pas me voir comme porte-parole d'un projet politique; un projet politique et partisan.

Mais à ce moment, c'était un projet politique adopté par beaucoup de forces politiques."

-Ref; B/Lignes;-979-983;

"...Moi, naturellement dans ces moments exaltants de la période révolutionnaire, j'ai cru et j'ai confié, comme beaucoup de gens, particulièrement des couches populaires que mon heure d'espoir était arrivée."

Interprétation

On peut conclure que,

L'unification des deux branches de l'enseignement secondaire - le lycée et le technique - traduisait une préoccupation idéologique et pédagogique. Mais elle correspondait aussi à une lecture spécifique et individuelle de sa situation réelle, lecture qui a été influencée, non seulement, par les éléments cognitifs et d'expertise accumulés, mais aussi, par une interprétation subjective du moment historique et des aspirations populaires.

Quatrième lecture analytique

Une quatrième lecture analytique a été faite, d'accord avec la catégorie analytique a5

Ce décideur a bien conscience de la partie de responsabilité personnelle dans les décisions qu'ils a prises.

-Ref; B/Lignes;-98-105;

"À la date de la décision j'avais une lecture personnelle. Je me limite à dire que, à ce moment là, j'ai considéré la décision très importante dans le contexte du moment politique/éducatif, pour moi exaltant. Aujourd'hui, je continue à considérer que c'est important dans ce moment exaltant, mais j'ai une autre vision, parfois bien plus complexe, de la question."

Et encore -Ref;-B/Lignes;-143-148;

"Cependant, la décision a été prise, seulement par moi; elle a été une décision éminemment personnelle, déjà après le 11 Mars, ce qui me paraît significatif."

Et encore Ref;-B/Lignes;-254-247;

"je dois vous dire la chose suivante: quand vous m'aviez parlé des «staffs» qui appuyaient la décision, je dois vous dire que peut-être, j'ai une illusion de mémoire, mais je considère la décision très personnelle."

Et encore, Ref;-B/Lignes;-260-265;

"Simplement, elle a été possible, seulement après le 11 Mars. Je n'ai pas de doute sur cela. On peut dire, j'avais des hésitations, elles étaient avec moi, elles m'habitaient; je ne peux pas dire qu'elles me faisait souffrir, mais elles étaient de mes préoccupations"

Le sujet se sentait poussé par des forces intérieures de sentiments profonds qu'il essaye d'expliquer.

-Ref;-B/Lignes;-265-274;

"Regarde, j'avais un itinéraire personnel fait nommément, d'avoir défendu, quand il m'était possible l'extension de la scolarité sur la forme d'une branche commune. Mais, moi, depuis toujours, j'ai défendu dans ces questions d'éducation telle mesure. Toutes mes hésitations résultaient à ce moment de la question suivante: Est-elle viable

technique et institutionnellement, du point de vue opérationnel ? Oui ou non ? Mais..."

Et encore, Ref:-B/Lignes:-280-286;

"Mais, je peux dire que ces doutes ont disparus avec ce moment de rupture politique; apparemment, j'ai eu une rupture en moi-même, au moment même de la rupture, qui s'est vérifiée dans la vie collective du Pays. Facile à comprendre. De cette manière, ce «staff»-là, si vous voulez, n'a pas été confronté avec ma décision."

Et encore, Ref:-B/Lignes:-4-19;424

"...Le Parti Socialiste, n'a pas non plus influencé ma décision. On peut dire que le programme du Parti Socialiste, dans ce point, était au-dedans de moi, je n'ai consulté aucune personne du Parti Socialiste sur ce sujet."

Interprétation

On peut donc conclure,

La décision traduit aussi des objectifs personnels d'intervention sociale et l'image du sujet en tant que acteur social. Au-delà, la décision est le résultat des conflits internes dans une situation de choix personnel. A ce propos, le sujet nous dit encore:

Ref:B/Lignes:-233-249;

"Dans mon opinion, l'innovation pédagogique, parfois avec un caractère de rupture, constitue un facteur stimulant de perfectionnement professionnel des enseignants, ce qui difficilement se vérifie et

advient dans une atonie et dans la stabilité pédagogique... les sujets confrontés à un défi, auquel ils doivent répondre se sentent stimulés et se préparent pour réaliser sa propre innovation. Je ne sais pas jusqu'à quel point cela se peut traduire en chiffres ... mais j'en suis fermement convaincu.

Pour ce décideur, le conflit, le risque, fait partie du jeu d'action et d'intervention. Intervenir, c'est changer, c'est rompre.

Ref;B/Lignes:-368-371;

" Il y a ... on peut dire, décider c'est rompre et alors il y a quelque chose là; On peut dire, des mutations qualitatives n'est-ce-pas ? Il faut regarder la réalité avec d'autres yeux, pour pouvoir ..."

Et encore, Ref;-B/Lignes:-381-387;

"C'est une dimension qui en moi a un grand poids: promouvoir des mesures d'innovation pédagogiques. Je ne peux pas dissocier une chose de l'autre. Cela fait partie de mon itinéraire personnel, de la construction de ma personnalité politique et culturelle..."

Et encore, Ref;-B/Lignes:-1015-1016;

"Oui, je vous dis ... regardez, je répète, s'il y a eu conflit il fut avec moi-même, en première place.

Et encore, Ref;-B/Lignes:-1044-1045;

"Je répète, le conflit a été avec moi-même, il se rompt dans la séquence du 11 Mars...n'est-ce-pas ?"

C.1. b) Noyaux de sens
d'une stratégie personnelle

De ces esquisses d'analyse d'une structure personnelle et de l'interprétation des motivations et intentionnalités sous-jacentes à une décision prise et télescopée dans une situation concrète nous pouvons rétirer une interprétation logique et rationnelle de la stratégie personnelle de ce décideur. Le récit d'une situation vécue par un individu, apporte toujours de nouveaux éléments de compréhension, comme si le passé avait été enrichi par le vécu du sujet. *"L'impossibilité de définir des frontières temporelles absolues fonde la possibilité subjective d'établir les siennes"* PINEAU (39) A travers lesquelles le sujet crée sa façon propre, individuelle de s'engager dans la dialectique de la compréhension du monde et de la compréhension de soi-même.

Les diverses conclusions retenues par l'étude des catégories analytiques précédentes, nous ont donné la possibilité de saisir des noyaux de sens de ce qui était verbalisé d'une manière manifeste ou bien inféré de la lecture et de l'audition des interviews.

Pour ce décideur, il nous paraît, d'après cette démarche de recherche pouvoir définir les traits fondamentaux de sa stratégie personnelle d'acteur politique de la façon suivante;

-Il s'agit d'une forte personnalité politique, soutenue par des motivations et intentionnalités supportées en valeurs

sociales et humaines, enrichies dans la réflexion et pratique politique.

-Ce sont ces motivations et ces projets sociaux qui orientent l'action de l'intervention sociale et politique.

-La décision est surtout un acte assumé, conscient d'une situation concrète, d'une relation étroite, intégrée personnellement entre ses forces intérieures et les objectifs envisagés avec l'acte de décider.

-Parce qu'il a une forte composante de responsabilité personnelle, d'affirmation de soi, et que la décision se déroule dans une période révolutionnaire, fortement caractérisée par les émotions collectives, la décision est accompagnée de sentiments de conflit intérieur, de doute, d'hésitation et peut-être d'angoisse.

-Décider, c'est pour lui traduire dans le social/historique ses motivations, ses forces, ses pulsions profondes et fortes. Ainsi, décider, c'est changer, innover, rompre.

-Affirmer les piliers fondamentaux de sa personnalité orientés par des projets globaux mais concrets des sociétés est un chemin satisfaisant d'intervention.

Dans ce cas précis, les conditions extérieures, sociales, politiques et éducatives lui ont permis d'extérioriser, bien que particulièrement, une stratégie personnelle d'acteur social, parfois conscient, parfois aperçue ou sentie au niveau sous-conscient.

C.2. - Facteurs Pertinents et Invariants de la Décision Personnelle

Une lecture, transversale inter-corpus, de toutes les interviews nous a permis, cependant, en référence aux catégories pertinentes d'analyse que nous avons créées, de voir la consistance des hypothèses de départ. Notre souci, était d'arriver à une explication des facteurs de construction, des stratégies personnelles des décideurs qui puissent être considérées comme des «invariantes» de nature socio-culturelle politique ou encore des éléments constituant des «noyaux de sens» auxiliaires de cette méthode d'analyse stratégique.

À ce moment de notre recherche, le travail fait, consistait surtout «à nous mettre en contact avec les documents d'analyse et à connaître, laissant venir à soi, les impressions des orientations» (40).

Les relations de cohérence entre les divers éléments thématiques des interviews que nous avons systématisés avec les traits de caractère des locuteurs, la façon de s'exprimer, l'attention (et la répétition) donnée à certaines questions, le silence même nous a aidé à formuler la liste suivante auxiliaire des facteurs pertinents pour l'interprétation des comportements politiques, J. MEHLER, WITTWER (41) :

a) Facteurs pertinents;

- Le Politique-Décideur dans le cadre plus large de l'idéologie (s'il est marqué fortement par des valeurs idéologiques) ou de la pratique politique du gouvernement

auquel il appartient, (s'il est surtout un individu de l'appareil de l'Etat) ou bien dans le cadre stratégique d'un groupe partisan (s'il s'identifie surtout avec un parti politique), a devant lui un champ restreint, mais encore assez vaste de choix.

-Les choix, souvent, se font, face à un tableau d'alternatives déjà définies, dont le décideur n'a ni le besoin ni la liberté de créer. Surtout dans le domaine complexe de l'éducation au niveau d'un Pays, les choix possibles sont implicites dans beaucoup de situations de fait et de changements en cours. La décision consiste parfois à confirmer positivement ou négativement ce changement en cours. La décision est plus une reconnaissance explicite d'un fait, d'un événement, que proprement la création par un décret de loi ou une loi, d'un changement. G. LERBET (42)

-La tendance, cependant, est, presque toujours, de signer une mesure législative pour signaler que le changement est fait ou va se faire, dans l'illusion que *"on change par Decret de Loi"* (CROZIER)(42).

-Le cadre, assez large, parfois de choix possibles, est représenté aux yeux du décideur avec plus ou moins de détails, d'informations sur les situations présentes ou les futures prévisibles d'accord avec sa formation académique de base et ses compétences professionnelles antérieures.

-Si sa formation de base a été faite surtout dans les domaines des sciences humaines, alors se sont les aspects pédagogiques,

idéologiques, politiques, anthropologiques, philosophiques même, qui justifient leurs choix.

-Si sa formation est plus technique, économique, se sont les aspects d'administration, de rentabilité économique, de rationalité gestionnaire, dont le décideur se sert pour présenter ou justifier ses comportements.

On peut dire aussi, que la formation plus juridique accentue l'importance de la nécessité d'ordre légal, d'orientation législative dans ces décisions.

-Sa formation professionnelle laisse aussi de profondes traces dans la démarche décisionnelle par les déboires et frustrations tout autant que par ses victoires. Ces traces acquièrent, parfois, des aspects significatifs des influences subies par des milieux étrangers si, par hasard, il y a passé des périodes marquantes de sa vie. La stratégie de l'action du décideur est inexorablement marquée par la formation culturelle et professionnelle qui influence aussi le choix de ses collaborateurs les plus proches. En effet, on constate la tendance à s'entourer de personnes dont la consonnance culturelle et les connaissances professionnelles lui apportent une confiance supplémentaire.

-Alors, dans le cadre assez large de choix possibles, justifié en fonction des facteurs d'information et de connaissance plus saisissables par les décideurs dans les discussion ou dialogues politiques qu'il doit soutenir en différentes occasions, en

raisons de leurs connaissances cognitives, culturelles et de leurs compétences professionnelles, la stratégie sera largement définie aussi en fonction des éléments intérieurs de son positionnement politique.

De façon plus ou moins consciente, plus ou moins explicitée, il tendra vers une action qui se rapporte à son vécu, à ses aspirations personnelles, au «Weltanschauung» (44) accumulés pendant sa vie, à ses désirs non accomplis et dont il voit la possibilité (ou il sent peut-être le devoir) de permettre à d'autres d'accomplir, P. KAUFMANN (45)

-L'image que le décideur conserve de lui-même, quand il était dans les situations scolaires, sociales, professionnelles, etc. (en tant qu'élève, jeune garçon ou jeune fille, professeur, etc.) et qu'il a maintenant une chance de changer est aussi un facteur pertinent de sa décision. Le changement de beaucoup de situations, peut être au nom de la démocratisation, de la mobilité scolaire, de l'amélioration de la qualité de l'enseignement, de l'adéquation des «cursus» au marché du travail, de la promotion de la culture, etc.. Cela veut dire, au nom d'une liste d'objectifs formellement utilisés et apparemment universels. Cependant, le décideur fera sa défense avec autant plus de conviction si cela touche ses conflits intériorisés et s'il se sent bien d'être le représentant désigné par le corps social pour le faire,

Tous ces «noyaux de sens» sont ressortis clairement des interviews tenues avec les neuf personnes, q'appartenant à différentes zones du spectre partisan et d'origines sociales assez éloignés et qui ont joué des rôles importants dans la décision sur les changements à introduire dans le système éducatif.

Des lignes de forces invariantes de la décision personnelle semblent se dégager de ces interviews. À ces lignes de force s'ajoute l'observation extérieure, la connaissance professionnelle, les contraintes situationnels et les conditions à chaque étape qui font le tissu de fond de l'action des interlocuteurs et de ses proches collaborateurs. Ces lignes de force, ces invariants suggèrent des hypothèse.

On avancera donc les hypothèses suivantes:

-Le décideur politique en matière d'éducation, mènera le jeu qui se configure finalement dans sa "stratégie", en cherchant dans la masse complexe du système qu'il veut changer, l'appui de ceux qu'il sent être plus proches de son vécu personnel et qui se trouvent dans les conditions plus proches de la sienne, quand il appartenait à cette même masse et subissait d'autres stratégies.

-Ainsi, un politicien, d'origine humble, arrivé à la position de pouvoir décider sur des changements à introduire, cherchera comme interlocuteurs et souhaitera l'appui des masses populaires moins avantagées, leur

proposant comme but désirable avant tout la promotion et démocratisation de l'accès à la culture et à l'éducation. Dans le jeu politique qui se joue dans la zone d'incertitude du fonctionnement de l'appareil politique, il tendra à écarter ou à neutraliser les éléments acteurs du jeu qui s'opposent (ou du moins qui gênent) la projection de sa vision personnelle sur l'objet social de son intervention.

-D'autre part, un politicien issu d'un milieu social évolué ou ayant acquis un niveau professionnel ou scientifique très haut, tendra à mettre en valeur la fonction conductrice des élites, projetant sa vision plutôt sélective sur le système, et tendra plus naturellement à séduire et à engager dans sa vision les éléments de l'appareil qui ont des vues opposées.

Ce ne sont évidemment que des hypothèses, et, en plus, difficiles à prouver ou à infirmer.

Néanmoins, la régularité avec laquelle, même en dehors de la période considérée formellement dans cette thèse, ces «invariants» se présentent dans l'évolution des décisions politiques sur le fait éducatif, suggère fortement que, du moment que l'on connaît raisonnablement l'histoire de vie de l'homme politique-décideur, on peut avoir des raisons de savoir à quoi s'attendre de sa part dans la «praxis» politique effective, par de là des déclarations et des intentions partisans dont il peut faire état. On pourrait même avancer que, c'est seulement alors

l'extension de la marge de décision qui lui est laissée par le gouvernement ou par le parti, plus que les circonstances momentanées de la situation politique et sociale, qui gouverne au fond le contenu de son action. Car c'est dans cette marge de décision qui joue la liberté individuelle de l'acteur social.

TABLEAU III.C-1
ANALYSE CATÉGORIELLE DU CONTENU MANIFESTE DES INTERVIEWS

CORPUS DES INTERVIEWS	a1 COMPÉTENCES ACCUMULÉES	a2 MODÈLE FAMILIAL	a3 ENVIRONNEMENT SOCIO - ÉDUCATIF	a4 VALEURS ET POSITIONS IDÉOLOGIQUES	a5 REPRÉSENTATION PERSONNELLE DU VÉCU POLITIQUE
A	196- 215, 255- 343, 465- 468, 490- 670.	15- 90, 220- 225.	35- 120, 160- 195, 220- 240, 245- 250, 345- 363, 440- 450.	215- 220, 405- 410, 770- 790, 805- 815, 850- 873, 985-1005, 1055-1085.	672- 679, 712- 715, 725- 745, 880- 965, 1175-1225, 1240-1250, 1305-1345, 1368-1370, 1435-1445.
B	610- 650, 695- 745.	1012-1015.	430- 460, 665- 695.	55- 95, 238- 250, 465- 475, 577- 580, 833- 890, 1020-1035.	97- 108, 140- 145, 255- 280, 370- 390, 535- 545, 605- 610, 755- 759, 950- 960, 965-1005, 1017-1019, 1046-1047.
C	1250-1285.	1297-1298	10- 20, 1300-1310, 1405-1422.	49- 80 415- 425, 1317-1390.	1010-1015, 1050-1080, 1160-1170, 1240-1245, 1535-1547.
D	263- 340	345- 350, 368- 380, 760- 770.	385- 480, 750- 760.	34- 49, 80- 135, 225- 235, 625- 700, 785- 795.	500- 520, 830- 850.
E	78- 84.	55- 69.	55- 59.	91- 131, 160- 185, 262- 263.	5- 16, 45- 57.
F	2- 55, 60- 405.	747- 795, 800- 865.	5- 10, 47- 50, 57- 60, 110- 115.	484- 510, 560- 615, 625- 660, 710- 714.	674- 680, 705- 709, 725- 743.
G	222- 270	425- 426.	237- 240.	105- 124, 215- 221, 309- 321, 376- 384, 405- 420.	3- 34, 165- 167, 200- 205, 327- 329, 356- 365, 419- 421.
H	224- 230, 247- 260, 273- 285, 518- 605, 765- 774, 935- 938.	707- 715.	730- 770.	110- 154, 345- 400, 825- 845, 850- 965, 1010-1025.	5- 20, 27- 105, 614- 690, 717- 725, 775- 785.
I	385- 394, 407- 435.	401- 405, 461- 465, 473- 490.	385- 391.	85- 100, 200- 205, 207- 215, 243- 255, 321- 329, 513- 623.	17- 55, 110- 115, 139- 145, 310- 320, 334- 344, 351- 380, 440- 457.

SOURCE: Annexe II - Interviews aux responsables politiques - Secteur de l'Éducation.
Période 1968-1982. Étude de cas.

NOTES DU CHAPITRE VIII

1. Personnalité selon la définition dans le Dictionnaire de la psychologie, 1967, (Larousse), pp. 216-217.
 "L'élément stable de la conduite d'une personne, sa manière d'être habituelle, ce qui la différencie de l'autre. ... La personnalité n'est ni uniquement biologique, ni uniquement sociale: c'est l'ensemble structuré des dispositions innées (hérédité, constitution) et acquises (milieu, éducation et réactions à ces influences) qui détermine l'adaptation originale de l'individu à son entourage. Cette organisation s'élabore et se transforme continuellement sous influence de la maturation biologique (âge, puberté, ménopause...) et des expériences personnelles (conditions socio-culturelles et affectives)".
 2. ATLAN (H), 1979, Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant, Paris, Seuil.
 3. cf. FREUD (S), 1975, Nouvelles conférences sur la psychanalyse, Paris, Gallimard.
 4. DUPUY (J), Ordre et désordres, p. 22.
 5. cf. CASTORIADIS, 1975, l'Institution imaginaire de la société, Paris, Seuil.
 6. cf. LERBET (G), 1986, De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines, Mesonance, Ed. Universitaires.
 PINEAU (G), 1986, Temps et contretemps en formation permanente, Mesonance, Ed. Universitaire.
 LOBROT (M), 1983, Les forces profondes du moi, Paris, Economica.
 LUPASCO (S), 1986, l'Homme et ses trois éthiques, Paris, Rocher.
- Nous citons ici des essais récents que nous introduisent dans les nouveaux paradigmes des sciences de l'homme par la voie de ce que nous appelons une psychologie systé-

mique. Ça veut dire l'étude du comportement de l'homme à la fois physique biologique et psychique, en tant que sujet et objet, pris des phénomènes conscients et inconscients.

7. cf. ILLICH (I), 1972, Libérer l'avenir, Paris, Seuil.
8. Voir les ouvrages de:
ATLAN (H), op. cit.
MATURANA (H), et VARELA (F), 1979, Autopoiësis and cognition, Boston studies in the Philosophy Science.
9. Voir entre autres les ouvrages de GIRARD (René), 1976, La violence et le sacré;
1979, Les choses cachées depuis la fondation du Monde;
1982, Le Bouc émissaire
10. cf. LEFORT (Cl), 1983, l'Invention démocratique, Paris, Livre de Poche Essai.
1986, Un homme de trop, Paris, Seuil.
SERRES (M), 1982, La Genèse, Paris, Granet.
1985, Le cinq sens, Paris, Flammarion,
1986, Détachement, Paris, Flammarion.
ROSANVALON (P), 1976, l'Âge de l'autogestion, Paris, Seuil
1977, Pour une nouvelle culture politique, Paris, Seuil, et
VIVERE (P), 1984, La crise de l'État Providence, Paris, Seuil.
GAUCHET (M), 1980, La politique de l'esprit humain, l'institution asilaire et la révolution démocratique, Paris, Gallimard.
11. LEGRAND (L), 1980, Pour une politique démocratique de l'éducation, Paris, Dunod.
cf. ARDOINO (J), 1977, Éducation et politique, Paris, Gauthier-Villars
MENDEL (G), et VOGT (E), 1973, Le manifeste éducatif, Paris, Payot.
ROGERS (C), 1979, Un manifeste personnaliste, Paris, Dunod.

12. cf. CROZIER, FRIEDBERG, 1977, L'acteur et le système, op. cit.
13. MALHER (Margaret), 1973, Psychose Infantile, Paris, Petite Bibliothèque, Payot, p. 34.
KLEIN (Melanie), 1980, Le monde des adultes et les racines dans l'enfance, in LEVY (A) Psychologie sociale, Paris, Dunod, pp. 46-62.
14. MALHER (M), Ibid. p. 35.
15. Ibid. p. 36.
16. SPITZ (R), 1975, Primeiro ano de vida, Rio de Janeiro, Ed. Imago.
17. CASTORIADIS, 1975, l'Institution imaginaire de la société Chapitre VII, p. 457.
18. Le concept de "Self" a été introduit par Hartman (1950) en référant "The whole person of an individual, including his body and body parties as well as his psychic organisations and its parts" référencié par:
JACOBSON (Edith), 1973, The self and the object in Journal of the American Psychoanalytic Association, Monograph series, n° 2, p. 6, N.Y., International University Press.
Le concept "Self", ainsi défini diffère du concept de "Moi" ou de "l'Ego", qui est plus une représentation mentale de l'individu d'accord avec la définition donnée dans le vocabulaire de la psychanalyse.
LAPLANCHE (J), PONTALIS (J.B.), 1967, Vocabulaire de la Psychanalyse, Paris, PUF, pp. 241-255.
19. POPPER (K), 1984, l'Univers irrésolu, Plaidoyer pour l'indéterminisme, Paris, Herman, pp. 93-100.
20. "Il suppose que l'individu s'assume tranquillement dans ses différences de personnalité ou de situation de façon à pouvoir développer en lui-même une singularité consistante, créatrice et autonome, BINSWAGLER (L), Psychanaly-

se Existentielle, Paris, Ed. Minuit, p. 154.

21. LE PLAY (Frédéric), 1875, l'Organisation de la famille, Tours, Maure.
22. LÉVY-STRAUSS (C), 1967, Les structures élémentaires de la parenté, Paris, Mouton.
23. TODD (Emmanuel), 1983, Le troisième Planète, Paris, Seuil, 251 p.
24. Ibid., p. 20.
25. Nous rappelons que l'interiorisation de ses attitudes et de ses valeurs se fait à partir des noyaux de conflits intérieurs et sociaux et constitue un facteur de construction de l'identité et de socialisation des jeunes.
26. Dans l'analyse des interviews nous avons rencontré consciemment et décrite par les sujets l'interférence des informations et connaissances professionnelles et culturelles dans la prise de décision.
27. LERBET op. cit. p. 46.
28. ATTALI dans "La société d'opulence" nous décrit le mirage technique de maîtrise de l'information au service d'une utilisation rationnelle des ressources matérielles et énergétiques. Par contre, à cette ordre sociale construit mentalement s'oppose autre vision de l'ordre social réelle (ou de la désordre créatrice) défendu par DUPUY "La création se nourrit du désordre, du chaos. L'aléatoire fait partie intégrante de l'organisation. Le désordre est au coeur de ce qui définit l'ordre", DUPUY (J), Ordres et désordres, p. 102.
29. Nous avons adopté le concept de "consigne intérieure" créées par TIXIER (André) comme appui à sa recherche sur l'éducation et la formation d'adultes (à publier).

30. Nous nous rapportons au concept d'auto-organisation de la personne déjà référé dans le sous-chapitre A de cette partie. Cependant notre compréhension plus profonde du processus de cette auto-organisation ou auto-formation comme une fonction humaine de l'évolution nous l'avons acquise avec PINEAU (Gaston) dans son ouvrage "Produire sa vie . Auto-formation et autobiographie" Chapitre L'Emergence du paradigme de l'autoformation, p.102-113.
31. cf. DOMINICÉ (P), 1984, La bibliographie éducative: un itinéraire de recherche in Education Permanente, Paris, Dauphine, pp. 72-73.
BERTAUX (D), 1981, Biography and society, the life history approach in Social Sciences, London, Savage Publication
32. cf. BARDIN (L), 1977, Analyse de contenu, Paris, PUF, pp. 38-43 et pp. 136-140.
33. Ibid. , p. 94.
34. BARDIN, op. cit. p. 15 et 16.
35. Nous avons suivi de près les instruments d'analyse de contenu construits par COURDIEAU (Hubert) dans son travail de traitement des interviews aux dirigeants agricoles (en publication).
Parce que l'interprétation de ce que a été dit ou pas appartient à l'analyste et n'est renvoyé au sujet émetteur, cette interprétation diffère profondément de l'interprétation psychanalytique.
36. MOSCATO (M), WITTEWER (J), 1978, La psychologie du langage, Paris, PUF, pp. 71-72.
37. cf. FREUD, 1953, La technique psychanalytique, Paris, PUF, 141p.

38. Nous faisons appel à la définition d'intentionnalité de SEARLE (J): "l'Intentionnalité est la propriété en vertu de laquelle toutes sortes d'états et d'événements mentaux renvoient (directedness) à ou concernent ou portent sur des objets et des états de choses du monde".
39. PINEAU, op. cit. pp. 49-50.
40. BARDIN (L), 1977, l'Analyse de contenu, Paris, PUF.
41. Les methodologies de l'analyse de contenu nous proposent aujourd'hui l'utilisation de l'approche psychanalytique au delà de la psychologie académique.
cf. MEHLER (J), 1976, "Langage et psychanalyse, in Revue Française de Psychanalyse, vol. XL, n° 4.
Il y a toutefois des limites. Comme réfère WITTWER op. cit. p. 86:
"À la limite tout ne se passe-t-il pas comme si le psychologue et le psychanalyste s'organisaient pour tirer des discours ce qui doit être leur fait? La différence ... étant que pour le premier le sujet se prête et prête ses discours ... tandis que pour le second l'analysant s'invite et est invité au discours".
Évidemment nous avons utilisé les discours que nous sont prêtés par notre recherche.
42. Qu'est-ce que c'est la reconnaissance explicite ou implicite d'un fait par un individu? cette simple expression nous conduirait à d'autres réflexions, peut-être pertinentes. À ce propos il nous semble adéquat rappeler ce que LERBET (G) nous dit:
"L'interne et l'externe ou plutôt l'intérieur et l'extérieur sont donc des notions d'aval et non d'amont dans notre gènèse. Elles correspondent tout au plus à une concrétion progressive de notre Ego différencié en je (action), moi (identité), soi (relation à l'autre) et

différencié du milieu". LERBET (G), 1981
Le système-Personne, p. 25.

43. CROZIER, 1979, On ne change pas la société par Decret, Paris, Pluriel.
44. "Weltanschauung". Cette expression nous paraît plus significative du sentiment personnel de la compréhension du monde.
45. KAUFMANN (Pierre), 1979, l'Inconscient du politique, Paris, PUF, 207 p. Sur ce sujet le chapitre V l'Ilusion politique, pp. 91-113.

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE :

LA DÉCISION, UN INTERFACE SYSTÉMIQUE

Des chapitres précédents, on peut dégager de façon synthétique les réflexions conclusives suivantes :

- La décision politique reflète, avant tout, l'exercice du pouvoir, tel qu'il est ressenti et appréhendé par la collectivité ou, du moins, par les acteurs-décideurs,
- La décision politique diffère de la décision administrative, ou gestionnaire, dans la mesure où elle intervient dans le domaine de l'incertitude en général, ou des incertitudes spécifiques ou conjoncturelles qui constituent le milieu où s'exprime la capacité d'un acteur à exercer le pouvoir, de par sa position sociale ou par celle qu'il pense avoir. En conséquence, les relations de pouvoir des acteurs se trouvent au centre de toute action de la collectivité,
- En matière politique, l'éclaircissement ou l'analyse rationnelle d'un problème, la modélisation d'une stratégie en fonction des objectifs et des moyens, restent sans poids, car, dans les systèmes humains, il est impossible de doter toutes les activités d'un caractère scientifique. Il

existe toujours un certain degré d'incertitude, voire de latitude dans la poursuite du changement de la «credibilité» d'un nouveau fonctionnement cohérent de l'institution ou du système que l'on «souhaite» modifier.

-La tradition situe l'étude du pouvoir dans le domaine de l'idéologie ou de la politologie, de l'économie ou de la sociologie. Ces domaines, comme les approches sociologiques, idéologiques et économiques du pouvoir et du fait politique ont toujours valu à ces derniers une conception autoritaire, négative et répressive que reflètent divers courants radicaux de la pensée contemporaine, notamment dans le domaine de l'éducation.

-Certes, on constate des rapports d'oppression et de contrôle dans le système et dans les institutions sociales. Mais, ces formes manifestes ou implicites du pouvoir autoritaire, et dominateur, ne peuvent pas nous amener, de façon linéaire, à nier les mécanismes des relations humaines dialectiques qui structurent toutes les actions d'une collectivité, depuis les plus simples jusqu'aux plus complexes. A cet égard, c'est sur un plan psycho-sociologique que nous avons conduit notre recherche, car dans les relations de pouvoir, comme dans toutes les relations humaines, l'autonomie de l'homme intervient, c'est-à-dire, sa

capacité de régler son comportement face à autrui,

-En accord avec ces différents points de vue, on en arrive à différents concepts et caractérisations du pouvoir. Ainsi l'idéologie nous conduit-elle à expliciter différents projets de portée sociale et d'exaltation du pouvoir. La politologie procède à l'analyse des régimes d'organisation du pouvoir de l'état. Enfin, la sociologie identifie les mécanismes sociaux et le pouvoir exercé par certains groupes. Si on retire au pouvoir son composant des relations, on le réduit alors à la science de l'administration de la chose publique, tout en limitant ainsi l'action collective au déterminisme structurel, administratif et social. C'est le biais pervers de cette tendance qui traduit le bureaucratisme.

Les conclusions et les considérations du rôle personnel des acteurs dans la décision politique, nous permettent d'aller plus loin, dans la compréhension des mécanismes de décision.

Toutefois, cela ne veut pas dire, qu'il faille inverser la démarche classique d'analyse institutionnelle.

Pour comprendre la relation entre l'individu et le système à partir d'une analyse de l'individu, de ses intentions, de sa logique et de

sa conduite, il paraît pertinent travailler avec une approche systémique sur des interactions entre le système social et le système individuel.

Dans un système social, les acteurs établissent des systèmes de relations entre eux et à partir des conditions structurelles. Dans les interfaces de ces relations, chaque individu, consciemment ou non, établit sa stratégie personnelle qui le conduit, à partir de son expérience et de son vécu personnel, vers un «construit social», qui peut prendre la forme d'une décision. La décision naît ainsi de l'interface systémique entre le système social et le système personne.

Mais il importe de souligner l'approche systémique entre le système personne et le système social, car le modèle institutionnel qui conçoit l'action à partir d'un schéma économique abstrait, sans prise en compte de l'individu, a un caractère limitatif; or, il en est de même pour le modèle centré uniquement sur l'individu et peu soucieux de l'existence des groupes. Le premier modèle semble susciter des analyses fondées sur le comportement des groupes à partir des variables de définition des systèmes sociaux, des cadres de références, des objectifs, etc.. Mais la plupart de ces catégories d'analyse sont construites sans prendre en considération les relations impossibles à généraliser ni à déterminer entre l'individu et le système social.

Face au pouvoir, les acteurs qui participent le plus profondément au jeu de ces relations inter-personnelles, élaborent les

démarches et les stratégies qui leur sont propres. Celles-ci ont pour origine les structures invariantes de leur personnalité et elles régissent leurs comportements. Mais cette potentialité d'action s'actualise à tout moment et se détermine selon une logique d'action individuelle à travers les incitations et les contraintes de la collectivité.

Dans cette perspective de logique individuelle, une lecture diachronique de l'expérience de chaque acteur fait ressortir les éléments de son vécu correspondant aux divers niveaux de son «construit social», qui est aussi un «construit personnel».

A l'aide de la sociologie politique et d'autres études de psycho-sociologie du monde de la politique, on arrive à découvrir chez les individus des orientations relativement permanentes, des consignes de comportement se manifestant souvent dans le choix de leurs centres d'intérêt, dans la façon de se distinguer dans leur rôle social, dans les domaines de la profession, de la politique, de la famille, etc.. C'est ce qu'on désigne par "attitudes", à savoir les acquis psychologiques, établis à partir des processus de socialisation de l'individu et de son apprentissage relationnel dans des lieux privilégiés (la famille, l'école, les groupes d'amis, l'entreprise, les mouvements politiques, ou civiques, etc.).

A notre avis, en ce qui concerne le comportement face aux responsabilités décisionnelles, les études menées sur les

stratégies personnelles par rapport au pouvoir, sans qu'elles se prêtent à une généralisation, nous ont permises d'inférer les processus d'élaboration et de transformations d'une démarche de décision.

Pour ce qui est des attitudes, elles déterminent les motivations de l'action de l'individu et le degré de satisfaction qu'il éprouve à l'égard de la réalité sociale qui constitue son milieu de vie et à laquelle il participe. Il est souvent impossible de mesurer ou d'évaluer directement ces motivations, bien que chacun exploite implicitement la connaissance de celles des autres pour gérer ces relations sociales.

En termes purement psycho-sociologiques, une étude des attitudes constitue un point de départ pour comprendre le système de valeur des individus, le «leitmotiv» de bon nombre de leurs comportements sociaux et pour en prédire l'évolution.

Les facteurs plus significatifs de la démarche stratégie individuelle peuvent donc alors être caractérisés. Au regard de nos travaux, ils apparaissent ainsi:

- La matrice psycho-familiale
- Le contexte socio-éducatif
- Les processus de socialisation;
 - Civique
 - Professionnelle
 - Politique
- Les «conflits» face au Pouvoir

De cela, il résulte que les individus ne semblent pas agir isolément de leur environnement, des autres individus, eux aussi acteurs d'action collective. Si les acteurs, par leur propre structure personnelle, suivent une stratégie propre, ils ne peuvent se comporter comme des acteurs souverains. Ils doivent négocier avec les autres acteurs et établir des conditions de coopération.

Cela veut dire, que l'on peut appréhender, au moins en partie le comportement des acteurs par deux voies: la stratégie personnelle et la démarche stratégique, qu'ils ont choisie ou qu'ils ont construite au sein des organisations, en relation avec les autres.

L'étude de cas que nous avons faite, pour analyser la pertinence de certains facteurs dans la stratégie décisionnelle de différents acteurs politiques, nous a montré le bien-fondé de quelques unes de nos hypothèses et perceptions.

Les modèles de stratégies personnelles ou de démarches stratégiques sont loin d'être des modèles rationnels, déterminés et prévisibles. Ou bien encore strictement cybernétiques. En effet, en tant que personne, chacun est aussi soumis à des forces intérieures, inconnues, inconscientes, involontaires. D'où il résulte que, en tant qu'acteur social sa liberté se joue dans le cadre des contraintes sociales, des systèmes de relations, des «incertitudes du pouvoir» ... et de lui-même.

C'est dans cette perspective, qu'on peut arriver à la conclusion provisoire et

partiellement pertinente que la décision politique prend bien naissance dans l'interface entre le système-social et le système-personne du décideur, et que les études psycho-sociologique sont éminemment nécessaires à la compréhension du fait politique.

CONCLUSION GENERALE:

CONTRIBUTION A UNE PSYCHO-SOCIOLOGIE

DU FAIT POLITIQUE

CONCLUSION GENERALE: CONTRIBUTION A UNE
PSYCHO-SOCIOLOGIE DU
FAIT POLITIQUE

A - DU VECU A LA CONNAISSANCE

Avant de présenter les conclusions de notre recherche, nous tenons à rappeler qu'elle est née du souci de saisir les raisons de l'inefficacité sociale des politiques éducatives que ces dernières décennies nous ont permis de constater partout. En bref, le concept d'efficacité sociale issu des écarts formels, vérifiables, entre les objectifs déclarés des politiques éducatives et les résultats effectivement atteints, s'est trouvé élargi à tous les autres écarts que l'on pouvait aisément vérifier entre les aspirations sociales formulées et l'intentionnalité des projets et des mesures de politique éducative qui cherchaient à leur donner satisfaction.

Le terrain de l'éducation et les problèmes de la formulation et mise en oeuvre des politiques éducatives étaient bien le nôtre. Ils procédaient soit de notre engagement direct, soit de la connaissance du travail des agents d'intervention dans ce domaine: professeurs, administrateurs, responsables politiques, spécialistes et experts de l'éducation.

A partir de ce terrain déjà en lui-même assez riche en expériences et savoir-faire accumulés, nous avons été amenés à explorer le

territoire plus vaste du fait politique, dans tous les domaines de la vie sociale où il se manifeste.

A ce moment-là, des questions initiales se posaient clairement, ainsi formulées :

-A quoi tient l'inéfficacité sociale de tant de décisions politiques ?

-A quoi tient cette divergence permanente entre ce à quoi les individus, objets de ces politiques, aspirent ce dont ils ont besoin ou tout simplement ce qu'ils désirent - et les grandes lignes d'orientation, les intentionnalités qui fondent ces mêmes politiques? (Cf. Introduction générale).

Par delà le progrès constant que les institutions sociales réalisent dans le sens d'une cohérence et d'une efficacité croissante, on s'aperçoit qu'un large espace d'incertitude reste toujours là. Les pratiques des «acteurs» sociaux comme tels et en tant que «producteurs de société» échappent toujours aux schématisations rationnelles «ex-ante» tout autant qu'aux rationalisations «ex-post». L'intervention politique exercée avec de transparence de l'information, et par le fonctionnement correct des mécanismes démocratiques, reste donc toujours partiellement voilée, dans une pénombre diffuse des décisions ambiguës. C'est que l'incertitude, quant aux résultats, provient aussi des intentions inconscientes, et du jeu même de nombreux facteurs aléatoires. De plus les sciences sociales, notamment la science politique, (ou les sciences politiques), ne sauraient donc, ni l'objet ni la

méthode propres aux sciences qui se veulent «exactes».

Le fait politique, considéré comme objet de recherche des sciences sociales et humaines, se présente encore comme «un trou noir» dans les connaissances actuelles, ne fût-ce que parce que l'observateur, pour neutre, objectif et rationnel qu'il veuille se croire, y est toujours personnellement très engagé.

Mais dans le domaine de l'éducation, le fait politique présente même davantage d'obstacles à une compréhension globale. Car, au centre même de la politique de l'éducation (ou de toute politique ayant une incidence sur l'éducation) siègent les aspirations individuelles, le jeu profond d'où jaillissent les conflits, socialement manifestés et/ou intériorisés par les groupes et les individus.

Comment situer les politiques éducatives dans ce contexte ? A quoi tient leur inefficacité ?

Partant de cette problématique, notre recherche s'est élancée vers le problème épistémologique des sciences humaines et sociales telles qu'elles se présentent aujourd'hui; comme dans la parabole évangélique, la graine de moutarde est devenue un arbre touffu; nos hypothèses de départ se sont transformées en de nouvelles hypothèses qui ouvrent la voie vers d'autres connaissances.

B - LA TECHNOLOGIE SOCIALE ET L'ÉDUCATION

Le fonctionnement des systèmes sociaux fait l'objet de beaucoup de branches scientifiques. Le système éducatif n'y échappe pas comme en témoigne la création dans la plupart des Universités, dans les vingt dernières années, des départements spécialisés dans la recherche systématisée des connaissances scientifiques autour du fait éducatif.

L'institutionnalisation sociale du fait éducatif a donné lieu à de nombreuses contributions à vocation scientifique pour la compréhension de l'acte éducatif et pour l'intervention sur le système éducatif. Ces contributions tiennent de l'économie, de la sociologie, de la politologie, de l'histoire, des sciences de l'administration, tout autant que des disciplines traditionnelles, s'occupant plutôt des individus - objets et sujets d'éducation - la psychologie, la philosophie et les divers techniques pédagogiques et didactiques.

C'est que tout comme les autres systèmes sociaux, le système éducatif a été l'objet d'études qui s'appuient sur les données qui caractérisent des situations ou des faits, permettant de saisir des explications cohérentes de leur fonctionnement. Dans ce but, ces études emploient des modèles théoriques qui constituent la logique interne de la branche scientifique sur laquelle ils prennent appui. Le produit de ces études constitue donc, des réseaux d'approches épistémologiques divers, relatifs et partiels de la connaissance du fonctionnement du système éducatif et du comportement des individus et des

groupes sociaux, (organisés ou non) à l'intérieur du dit système

La lecture du fait éducatif qui s'appuie sur ces logiques diverses a aussi donné le jour à un comportement scientifié de la gestion de l'éducation dans ses divers niveaux (depuis celui de la relation professeur-élève jusqu'au niveau politique, en passant par les innombrables niveaux de l'administration scolaire).

Une technologie sociale appliquée à l'éducation est née. Elle est prise ici dans son sens plus large d'application raisonnée des moyens déterminés en vue à obtenir des résultats tout aussi déterminés, selon des méthodes structurées. Sa base théorique ne peut être que dictée par les connotations des logiques et des méthodes des disciplines dont elle découle, et qui produisent les instruments de gestion du système éducatif.

Dans les chapitres de conclusions des deux premières Parties de cette thèse, nous avons essayé de dégager des conclusions sur les différentes façons d'aborder et de comprendre le fait éducatif, surtout suivant l'axe politique. Nous y sommes en partie parvenus par l'étude de ces contributions technologiques en conduisant une lecture soit historique et sociale descriptive des situations, soit placée des points de vue économique et administratif, soit, encore, par une approche sociologique.

C - INCERTITUDE ET HYPERCOMPLEXITE DANS LES SYSTEMES SOCIAUX ET HUMAINS

Un savoir-faire dans les domaines de la gestion sociale a pris corps, parmi d'autres, dans les technologies de la décision, de la planification et de l'intervention administrative de tous les secteurs de la vie sociale. On le trouve partout; notamment dans les secteurs de l'activité économique, militaire, urbaine, de la santé et de la sécurité sociale, et, bien sûr, inévitablement, dans l'éducation. L'émergence et le développement continu de ce savoir-faire, sont aujourd'hui reconnus, et deviennent indispensables dans toute société organisée. Mettre à l'usage ce savoir-faire social scientifisé, cette technologie sociale, est le rôle des spécialistes, des cadres techniques et politiques. Ceux-ci tiennent dans leurs mains l'organisation et le fonctionnement institutionnalisé des communautés humaines.

Le développement des connaissances dans les diverses branches des sciences sociales et humaines se traduit par un perfectionnement continu (rationnel, scientifique, technique) des contrôles de la vie sociale. Cependant, on ne saurait dire pour autant que la connaissance de la logique du comportement des individus au-dedans des institutions sociales, n'a rien d'irréfutable, ni encore de globalement structurée.

D'une part, les logiques de la vie sociale, qui sont le fondement de la gestion technocratique (aussi perfectionnée soit-elle), se heurtent chaque jour avec l'évidence de l'inefficacité des processus de l'intervention ou à celle des systèmes médiateurs (administration publique ou

privée, viscosité et inertie des organisations, etc.),

D'autre part, l'action fondée sur une vision positiviste ou seul est porteur de signification ce qui peut être observé et mesuré devait mener à des actions quantifiées, déterministes, programmables, à l'issue théoriquement prévisible. Or cette action s'avère imparfaitement déterminée; En effet, elle est constamment confrontée avec des faits en contradiction avec la cohérence préalable assumée. D'où un écart incontronnable entre les objectifs et les résultats obtenus. D'un point de vue plus général et dans le cadre du paradigme rationnel sous-jacent, on peut déceler à chaque moment l'effet bien réel de facteurs inconnus ou insaisissables par le biais des disciplines sociales et humaines qui supportent la technologie sociale et en menacent profondément les modes de raisonnement.

A ce moment, de notre réflexion, il ressort donc que la rigueur scientifique proclamée de ce savoir-faire s'ébranle et met souvent en cause les principes scientifiques des sciences de base.

L'essor de nouvelles approches scientifiques de la réalité sociale et humaine devient urgent pour correspondre au besoin de connaissance de l'hypercomplexité de la vie humaine en société, et pour féconder la nécessaire et permanente intervention.

On sent que, aujourd'hui, s'ouvrent aux sciences sociales et humaines issues des plus diverses branches du corpus scientifique, plusieurs voies à suivre, selon de nouveaux paradigmes et de nouveaux modèles globalisants et intégrateurs de connaissances, dans l'interminable parcours de la recherche de la compréhension de

l'humain. Car, au centre même de l'hypercomplexité sociale on ne peut omettre de considérer l'Homme, L'Homme comme individu sujet d'une réalité intérieure construite par lui, dont le «vécu» est submergé dans la réalité sociale. C'est l'Homme, unité sociale-historique Castoriadienne. L'Homme, acteur social qui intervient, en ce qu'il produit ou construit un «morceau» du fait social qui constitue l'autre face de sa construction personnelle; C'est l'Homme, système auto-hétéro organisateur.

L'Homme encore, constructeur de voies d'accès à sa propre connaissance; des voies qui sont le réflet du noyau radical objectivité/subjectivité du raisonnement personnel; L'Homme unité instituée et instituant au centre du conflit des imaginaires,

D - DIMENSION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE DES ASPIRATIONS SOCIALES

Laissant pour un temps à l'écart les explications technico-économiques d'une certaine inefficacité des politiques éducatives, et ne trouvant pas satisfaisantes les explications souvent avancées de cette inefficacité fondées sur les contraintes historico-politiques qui ont marqué la période étudiée, nous nous sommes proposés de poursuivre notre recherche dans la voie de la psycho-sociologie.

La comparaison à laquelle nous nous sommes livrés entre les résultats des modèles positivistes d'interprétation des faits sociaux et de leurs acteurs, et la perception du rôle des éléments individuels ou collectifs insaisissables selon des schémas rationnels et déterministes (car ils semblent appartenir à un imaginaire conscient ou inconscient personnel ou social), nous a conduits à une nouvelle phase de la recherche: une analyse psycho-sociologique des relations entre la décision politique et les aspirations sociales. C'est elle qui a pris corps dans la troisième Partie.

La démarche suivie jusque là, partant d'une explication sociologique, écartait la possibilité de déceler les motivations intimes et les stratégies personnelles des sujets décideurs. Ce faisant, nous avons perdu des facteurs explicatifs importants, dans l'ordre de l'influence sociale. Constatant que, ni la logique du social (écartant, oubliant ou sous-estimant la dimension du personnel) ni la logique du personnel (éloignant ou escamotant l'influence du social) pouvaient expliquer suffisamment la réalité sociale, nous a suggéré de développer une approche systémique des liaisons entre le système-social et le système-personne. C'est un jalon de plus dans la continuité de notre recherche. Nous l'avons fait par l'analyse du contenu des interviews des sujets-acteurs de la décision politique dans des périodes historiques définies auparavant et que nous avons examinées dans la première partie de cet ouvrage. Ainsi, nous a-t-il été possible de réaliser un télescopage des motivations personnelles, du processus de formation de la personnalité et d'auto-organisation des valeurs et

des intentionnalités individuelles. Pour cela il a fallu travailler sur le vécu propre des sujets immergés dans les situations sociales où ils ont déployé leur intervention politique.

Cependant, l'élaboration de cette démarche explicative - stratégie individuelle et stratégie situationnelle - d'une décision politique dans un cadre socio-temporel nous a amené à la connaissance d'un processus de «tissage» (ou d'intégration/construction) individuelle de l'imaginaire avec la réalité sociale enveloppante. Ce tissage est manifeste dans les construits sociaux des individus en tant qu'acteurs sociaux, et dans les construits personnels des mêmes individus en tant qu'objets de socialisation. La coïncidence d'intégration et de construction dialectique entre ce que l'individu fait en se faisant, nous l'avons trouvée aussi dans le domaine des aspirations. Des aspirations sociales ou individuelles qui nous apparaissent alors comme l'émergence consciente, rationalisée des imaginaires.

Nous avons été conduits à étudier certaines des aspirations sociales des jeunes. A partir d'elles, nous avons souligné, au-delà de toute explication économique-sociologique, politique et même psychologique, la force de l'imaginaire dans l'expression de ces aspirations sociales. Nous avons conclu alors que les aspirations sociales, traduites ou non dans un projet de réalisation, sont, d'un côté, la projection dans un contexte historique et social (ou dans une structure sociale et politique d'une période donnée) de l'imaginaire social des groupes humains. D'un autre côté elles sont aussi le support de la formation sociale de l'individu. La formation du

«self» social fait part d'un processus de séparation des éléments de fantaisie et des éléments de réalité contenus dans les aspirations sociales et individuelles. La socialisation de l'individu, par exemple par l'école, nous l'avons vue déjà comme un cheminement de construction du «self» par les réflexes d'un «self» scolaire et d'un «self» social que l'école et les groupes sociaux d'appartenance lui donnent comme institutants du sujet social «étudiant». Mais, les étudiants, eux-mêmes, manient ces «miroirs» institutants par le transfert de leurs motivations, aspirations et besoins personnels.

En définitive, d'un point de vue plus général, on peut mettre en exergue que cette approche psychologique de l'interprétation des aspirations sociales dépasse les visions «consommeristes» des besoins que les systèmes sociaux doivent satisfaire, ou des nécessités qui doivent être comblées. Elle permet en effet, aussi d'apercevoir la dynamique propre de la vie sociale. De ce point de vue, les aspirations sociales paraissent donc être à la base du processus de formation sociale de l'individu. Mais c'est cette formation sociale qui permet l'apparition des sentiments d'appartenance des individus aux communautés, et la construction d'une identité sociale («self social») consciente. L'harmonie entre l'identité individuelle (le «self individuel») et l'identité sociale (le «self social») dépendrait donc essentiellement de la capacité de résoudre les conflits résultants entre les imaginaires et la réalité.

E - LA DÉCISION POLITIQUE: UN CONFLIT ENTRE IMAGINAIRES

La conduite de la vie des groupes dans nos sociétés modernes est faite par des individus choisis ou élus, parmi les autres membres du groupe. Le pouvoir, dans les groupes sociaux humains, provient donc pour une bonne part de l'intérieur de ces groupes par des mécanismes propres. L'étude de ces mécanismes est le domaine même de la science politique et de la philosophie du droit. Néanmoins, quelle que soit la soit de la légitimation ou de l'exercice de fait du pouvoir, dans la tyrannie, l'oligarchie ou les différentes formes que peut prendre l'ordre démocratique, les détenteurs du pouvoir politique demeurent des acteurs du jeu de confrontation et de négociations entre plusieurs formes de pouvoir qui siègent au sein du groupe auquel ils appartiennent. Comme nous avons tenté de le montrer dans la troisième partie, il apparaît que la décision politique, en tant que fait politique est au centre du pouvoir. Mais ce pouvoir de décider se traduit par une action négociée au sein des réseaux multiples établis entre les acteurs participants dans l'intervention sociale.

Partant de ce modèle d'interprétation logique de l'action politique que nous avons utilisé, nous nous sommes interrogés, à travers l'analyse des réflexions avancées par les interviewés sur leur propre «vécu», sur l'interférence systématique entre les mécanismes sociaux de l'exercice du pouvoir et le comportement individuel des sujets. Le travail ainsi produit, nous semble avoir permis d'avancer

un peu dans la compréhension du fait politique et du rôle des divers conflits inhérents à la vie sociale, en général, et à la vie politique en particulier.

E.1. - Le décideur et le groupe social

Pour les détenteurs du pouvoir de décision (les élus, les juges, le haut commandement militaire, par exemple) la confiance, au moins théorique, que le groupe leur confère, entraîne nécessairement l'acceptation de principe de qu'ils sont à même de défendre les valeurs et les aspirations du groupe, par delà leurs intérêts personnels et leurs différences de «vécu» et d'aspiration.

Par ailleurs, nous avons pu conclure que les aspirations sociales, expression d'un ensemble complexe de pulsions qui ont leur racine profonde dans la personnalité des individus, sont bien loin d'être homogènes. Leur formalisation, par l'expression de l'adhésion à un programme partisan, la rédaction d'un cahier revendicatif, la participation à une manifestation d'un groupe professionnel, par exemple, cache toujours les différences innées ou construites qui siègent à l'intérieur de chaque personnalité. En plus, elles sont mouvantes, car on ne peut pas considérer un ensemble hétérogène et dynamique de forces, d'expériences vécues, d'influences et de transactions culturelles comme quelque chose de stable ou de permanent. Voir d'hyperstationnaire.

C'est cette masse informe, trouble et mouvante, qui s'exprime par ce que l'on nomme «les aspirations sociales» qui doit être comprise. Elle doit être aussi étudiée et contrôlée dirigée par les responsables politiques, et, finalement, par les décideurs politiques. Mais, au moment où ils le font, il s'agit déjà d'un choix personnel, car il n'est pas, concevable, qu'ils puissent se détacher de leur point de vue acquis, de leur subjectivité, de leur système valeurs. Un système de valeurs qu'on entendra comme alimenté aussi bien par leurs motivations, interactions et désirs - qu'on doit postuler comme généreux et justes - et projeté sur le groupe social dont ils sont issus

Cela étant, les politiques, quelles que soient leurs responsabilités, et le type de rapport désiré avec le groupe social où la communauté qu'ils doivent gérer politiquement, apparaissent donc comme inéluctablement porteurs de différences personnelles. Et ce sont ces différences qui semblent les écarter, plus au moins du dénominateur commun culturel de ces mêmes communautés. Ainsi, peut-on penser qu'ils se trouvent dans des situations où ils sont à même d'intervenir directement sur la vie collective (avec la légitimité que la société, d'une façon ou d'une autre leur confère), ils ne manqueront pas de le faire selon leurs différences personnelles. Ce faisant, on rejoint largement le point de vue Simonien tout en l'élargissant à la pensée Castoriadienne. Le décideur, dans l'acte de décider, et par delà de tous les raisonnements fondés sur l'information, le savoir-faire institutionnel acquis, et la rationalité technocratique, résoudrait en fin de compte un

conflit entre l'imaginaire social auquel il participe et son imaginaire individuel. Cela ne veut cependant pas dire que ce conflit soit exprimé - ce serait trop simple et trop évident - il demeure parfois inconsciemment caché. Il sera seulement exprimé si, et quand, les aspirations sociales prennent une forme suffisamment consciente et socialement assez revendicative pour pouvoir être considérée comme un référent d'évaluation de l'action politique.

E.2. - L'interférence du «self» dans les stratégies décisionnelles

Mais en quoi donc consiste le conflit décisionnel ?

A partir de l'analyse de contenu des interviews réalisées, nous pouvons saisir par la lecture et l'interprétation des stratégies individuelles, l'existence d'un état de conflit au moment de prise de la décision. Quelques uns des interviewés l'ont avoué, expressément. D'autres, ont attribué ce conflit aux contraintes du temps, au manque d'information, à la pression de certains groupes, etc.. C'est-à-dire, à des facteurs extérieurs selon une sorte d'hétéro-attribution. La lecture flottante d'autres interviews nous a fait entrevoir des états latents de malaise, voire d'angoisse, surmontée par l'acte volontaire de décider, de s'affirmer, en somme, d'en sortir en sorte d'«acting out» politique.

L'existence de ces états de psychisme individuel du décideur nous a poussé à construire un essai d'explication du conflit décisionnel que

nous avons déjà situé dans les confrontations entre les imaginaires - ceux du groupe et ceux de chaque individu de ce groupe. Notre démarche pour tenter une explication plus globale s'est appuyée sur une démarche interprétative de nature psychanalytique.

La mise en relation d'un individu avec quelqu'un serait l'accomplissement d'une intention avec des composantes conscientes et inconscientes nécessairement accompagnée d'une charge d'affects. L'intention consciente s'alimenterait d'un processus de pensée et de représentations. Mais, il faut aussi considérer les éléments inconscients pour saisir le sens de l'intervention. Comme si chaque individu aurait tendance à reconstruire interminablement la vie phantasmatique du narcissisme primaire selon l'inclusion totalitaire d'un « je = je suis tout ».

Et c'est ce narcissisme, surmonté par le conflit avec les autres, qui persisterait dans la recherche d'un état d'unité, reflet de la congruence presque absolue entre représentation, perception et affect.

L'histoire de la socialisation de l'individu (du sujet) c'est-à-dire, de la construction de l'individu social (là où l'école joue un rôle spécial) semble donc se faire selon une succession de mouvements auto-organisateurs fondés sur le flux permanent: représentations/affects/intentions. L'individu social, l'homme adulte rationnel est à n'en pas douter le produit d'un travail de la société sur le psychisme du sujet. Le désir d'unification totale et le dynamisme libidinal sous-jacent est conditionné par l'organisation extérieure sociale qui lui impose le renoncement à la satisfaction

immédiate de ce désir primaire d'inclusion-expansion. Le contexte social modèle une autre façon d'être, une autre vie phantasmatique socialisée.

Pour un vivant humain, toute stimulation extérieure met en oeuvre des chemins d'expression et de créativité sous la dominance de l'état primaire d'indifférenciation de l'intérieur et de l'extérieur. La socialisation n'est-elle d'ailleurs pas la création de l'individu social s'étayant sur l'identité personnelle ? Quand au mode d'organisation de la psyché des individus et du fonctionnement de leur personnalité, il ne peut pas être traduit par des langages déterministes. En revanche, il semble que l'on puisse, avec l'aide de modèles théoriques, trouver des règles, des paradigmes, voire des algorithmes qu'on peut plus ou moins appréhender de façon rationnelle.

Mais, la logique de l'inconscient, s'il y en a une, comme on serait tenté de l'accepter après LUPASCO, est tout autre chose qu'une logique identitaire ou déterministe incorrecte ou tronquée. Elle n'a pas de correspondant dans le contexte déterministe, car la vie psychique est l'émergence des représentations accompagnées des affects et insérée dans un processus intentionnel.

Le conflit entre les aspirations sociales et les intentionnalités des acteurs politiques nommément des décideurs, interprété de ce point de vue - et qu'il soit ou non ressenti - semble donc puiser son origine dans ce qui a dû être abandonné ou refoulé dans la formation de la personnalité sociale (et politique) de l'individu. Ce conflit paraît aussi être l'expression d'un processus de socialisation de l'individu, car la socialisation ne se fait qu'avec des conflits (des

frustrations et leur sublimation) acceptés bon gré mal gré par le sujet dès l'instant que celui-ci s'assume comme élément constituant du groupe social. S'il n'accepte pas de refouler suffisamment ses pulsions, ses désirs, ses fantaisies et ses projets idéalisés, pour être admis dans ce groupe, et s'il n'apprend pas à gérer son agressivité dans le jeu des relations sociales, il s'éloigne de cette vie sociale. Du point de vue social, le sujet peut donc se caractériser comme marginal ou a-social. Cette marginalité semble pouvoir être considérée dans plusieurs perspectives. Elle peut se traduire par un mode de perturbation de l'intégration sociale, d'où un mépris de la conformité, un goût de la différence et de l'expérience individuelle, qui sont par ailleurs les comportements typiques de la phase de l'adolescence. Cette marginalité peut encore faire de l'acteur le catalyseur de la vitalité du groupe social. C'est l'artiste, le chercheur, l'agent d'innovation et de créativité sociale, etc., que l'on caractériserait ainsi. Enfin, la marginalité, ni génétique ni créatrice, peut évoluer par un mode négatif, c'est le culte de la stricte ironie et de la «grogne», des terreurs ou même de la violence et du crime.

F. - DU CONFLIT DÉCISIONNEL AU CHANGEMENT SOCIAL

Quand on cueille une gerbe, qu'elle soit la moisson d'un dur labeur paysan, ou celle d'un labeur non moins épuisant aux sources de la

personne mais d'ordre conceptuel, il est bon tant sur le plan intellectuel que sur celui de la communication à l'autre, de dégager, de façon un peu juxtapositive, l'essentiel, le germe et la fécondation de ce dont tout ce qui est antérieur a été porteur. Cette substance première peut alors s'exprimer brièvement en une suite de propositions dont l'apparente sécheresse ne constitue que les composantes du lien qu'on a élaboré à travers tout l'ouvrage.

En ce qui concerne le projet de travail cet ensemble cardinal à la fois du désir heuristique, du produit réalisé et des voies de travaux ultérieurs s'articule, à n'en pas douter, autour du conflit politique décisionnel dans ses constituants personnels et dans ses rapports avec la faible efficacité relative de ce qui en résulte.

C'est sur l'exposé, dans toute sa sécheresse de cet ensemble propositionnel qu'il nous a paru économique d'achever provisoirement ce texte.

Le conflit décisionnel semble témoigner des potentialités de changement social, car les conflits créent une dynamique propre dans les systèmes vivants; cette dynamique introduit les écarts d'efficacité décelés par la technologie sociale et l'incertitude du fonctionnement complexe des systèmes sociaux et humains. Néanmoins, nous pouvons conclure que la connaissance de cette dynamique de changement - visible ou non - déterminée ou non, due à l'action politique exige de:

-comprendre le vécu de l'acteur-décideur et les processus d'auto-formation et d'auto-organisation permanente de sa personnalité;

-comprendre que c'est le conflit géré par le décalage entre l'imaginaire social qui étaye les aspirations sociales et son imaginaire propre qui lui donne l'énergie et la volonté d'intervenir, car il veut remettre dans le social ce qu'il a dû écarter en soi-même pour accepter la socialisation;

-comprendre que, ce faisant, il veut, en même temps, se compléter ou regagner ce qu'il a abdiqué, dans la conviction de le faire au profit du corps social; il veut se réaliser, moyennant la réalisation du social.

-comprendre que pour faire cela, il doit s'aider du concours d'autres éléments, d'autres acteurs sociaux qui, eux aussi, sont porteurs de différence et de désir d'intervenir.

-comprendre que, plus le sens général du mouvement des aspirations sociales est proche de l'intentionnalité du décideur et des autres acteurs, moindre est le conflit latent ou exprimé; mais, peut-être, aussi, moindre est le conflit, moindre sera le changement total apporté par l'action.

Enfin, quid de l'efficience socio-culturelle dans tout cela ?

Le lecteur averti aurait pu percevoir une gêne voire subir une frustration au regard de l'écart entre le titre de ce travail et son contenu. Nous n'abordons en effet, que de façon épisodique ce problème central à nos préoccupations.

C'est que, on l'aura compris, l'efficience socio-culturelle traverse de manière aussi interrogative que subreptice l'ensemble du document.

Cette efficience transparait, à l'évidence, dans le constat effectué sur l'état culturel de la jeunesse. Elle s'impose dans l'expression de leur satisfaction et de leur insatisfaction. Enfin, elle s'exprime «en pointillé» voire «en creux» dans les projets politiques voulus par les décideurs pour les autres, «Pour» mais pas forcément «par» les autres. C'est même le procès de cette différence qui a occupé en clair les blocages de cette latence qui nous préoccupe à tous.

B I B L I O G R A P H I E

A

ABRAMOWITZ (S.I.)

- 1974, "Personnalité, environnement socioculturel et activisme. Vers une théorie des champs du comportement social" in J. Psychol. USA, Vol. 88, n° 2, pp. 103-112

ACKOFF (Russel), Emery (Fred)

- 1972, On Purposeful Systems: on Interdisciplinary analysis of individual and social behaviour as a system of Purposeful events, London, Tavistock, 288 p.

ALAIN (J)

- 1932, Propos sur l'éducation, Paris, Puf

ALBON (P)

- 1982, Besoins et motivations économiques, Paris, Puf

ALFERES (V.R.)

- 1982, "Motivos e organizações cognitivas na construção da personalidade" in Revista Portuguesa de Pedagogia, Lisboa, pp. 16-24

ALPIARÇA (J)

- 1983, "Formação e Preparação dos jovens para a vida activa" in Seminário, A democratização do Ensino, Aveiro, OCDE - polycopié

ALVES PINTO (C)

- 1983, L'entrée à l'Université au Portugal. Un essai d'une approche systémique en éducation, Thèse de Doctorat d'État, Tours, Université François Rabelais

- 1985, A Escola - Desenvolvimento pessoal e integração social dos jovens, Lisboa, I.E.D., Cadernos Juventude X, 266 p.

ALVES PINTO (C), FORMOZINHO (J)

- 1985, "Alienação na escola: conceito relevante para a compreensão da socialização escolar" in Análise Social, Vol. XXI, nº 87, 88, 89, I.C.S., pp. 1041-1053
- 1986, "Auto-estima, auto-conceito académico, alienação e sucesso escolar" in Desenvolvimento Lisboa, I.E.D., nº Special "Os jovens e nós", pp. 129-145

AMBROSIO (T)

- 1973, "Metodologia do planeamento sistémico" in Trabalhos Preparatórios do IV Plano de Fomento GEP, MEN, Vol. I
- 1985, "Aspirações sociais e políticas da educação" in Análise Social, Vol. XXI nº 87, 88, 89, Lisboa, pp. 1023-1041
- 1985, "Contributo para o estudo da identificação psico-social dos jovens" in Cadernos de Consulta Psicológica, Porto, pp. 11-23
- 1986, "Efeitos da escolarização sobre os comportamentos e atitudes dos jovens. A mobilidade escolar e a mobilidade social" in Desenvolvimento, Lisboa, I.E.D., nº Special, "Os jovens e nós", pp. 145-163

AMBROSIO (T), AVAKOV, TIBURCIO (L)

- 1979, Structures industrielles changements technologiques et enseignement supérieure au Portugal, UNESCO, 284 p.

AMBROSIO (T) et al

- 1983, Inserção Social dos Jovens, Lisboa, I.E.D., Caderno Juventude, nº VI, 65 p
- 1984, Situação, Problemas e Perspectivas da Juventude, Lisboa, IED, Cadernos Juventude, nº VIII, pp. 1-9

AMIR (Samir)

- 1978, L'impérialisme et le développement inégal, Paris, Éditions Minuit, 193 p.
- 1985, La déconnexion. Pour sortir du système mondial. Cahiers Libres, 413, Éditions la Découverte, 333 p.

ANZIEU (D)

- 1976, Le groupe et l'inconscient, Paris, Dunod

ARDOINO (J)

- 1977, Éducation et Politique: pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste, Paris, Gauthiers-Villars, 272 p.
- 1980, Éducation et Relations - Introduction à une analyse plurielle des situations, Paris, Gauthier-Villars, UNESCO, 184 p.

ARIES (P)

- 1986, "Para uma história da adolescência" in Alter Ego, nº 1, Lisboa, Ed. Salamandra, pp.5-16

ARMITAGE (P) et al

- 1970, Décision models for educational plannings,
London, L.S.E., Studies in Education

ARON (Raymond)

- 1965, Essai sur les libertés, Paris, Calman Levy,
251 p.
- 1967, Les étapes de la pensée sociologique, Paris,
Gallimard, 659 p.
- 1969, Les désillusions du progrès, Paris, Gallimard
- 1973, Histoire et dialectique de la violence, Paris,
Gallimard
- 1981, Le spectateur engagé, Paris, Julliard, 365 p.

ARROW (Benneth)

- 1951, Social Choice and individual values, N. Y.
Yale University Press

ATLAN (Henri)

- 1979, Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant, Paris, Éditions du
Seuil, 288 p.

ATTALI (J)

- 1973, Modèles Politiques, Paris Puf
- 1974, La parole et l'outil, Paris, Puf
- 1978, La nouvelle économie française, Paris, Flam-
marion

ATTALI (J), GUILHAUME (M)

1974, L'Anti-économique, Paris, Puf, 240 p.

AUMONT (Michèle)

1973, Les jeunes dans le monde nouveau, Paris, Cestavin, 223 p.

AURIN (Kurt) et al

1971, Psicológia política como tarefa de nuestra época, Barcelona, Baval Editores, 400 p.

AVANZINI (G) et al

1975, La pédagogie au 20^{ème} siècle, Privat Toulouse

1978, Le temps de l'adolescence, Paris, J.P. Dēlarge, 258 p.

AXINN (George M.)

1976, Non-formal education and rural development, Michigan State University, 41 p.

AZEVEDO (Fernando)

1980, A educação na encruzilhada, Lisboa, Edições Melhoramento

B

BABLION (Robert)

1982, Les consommateurs de l'école. Stratégies éducatives des familles, Paris, Stock, 295 p.

BACHELARD (G)

1970, La Formation de l'Esprit Scientifique, Paris, Puf, 257 p.

1978, Le Nouvel Esprit Scientifique, Paris, Puf, 184 p.

1980, La Formation de L'Esprit Scientifique. Contribution à une Psychanalyse de la Connaissance Objective, Paris, Vrin, 260 p.

BACTHAGE (Martin)

1986, "L'individualisation comme espoir et danger: aphories et paradoxes de l'adolescence dans les sociétés occidentales", in Revue Internationale de Sciences Sociales, numéro 106, La Jeunesse

BADIE (B), BIRNBAUM (P)

1979, Sociologie de l'État, Paris, Ed. Grasset, 250 p.

BAGUENARD (J),

1978, L'Univers Politique, Paris, Puf, 200 p.

BALANDIER (Georges)

1974, Antropo-Logiques, Paris, Puf, 280 p.

1981, Sens et Puissance, Paris, Puf, 336 p.

BALDRIDGE (V)

1970, Power and conflict in the University, N.Y.,
Jonh Willey and Sons, 238 p.

BARÃO (H)

1986, 'Democratização das relações familiares', in
Desenvolvimento, nº spêcial Os Jovens e nós,
Lisboa, I.E.D., pp. 93-101

BARDIN (Laurence)

1977, L'analyse de contenu, Paris, Puf, 233 p.

BAREL (Yves)

1973, La reproduction sociale. systêmes vivants,
invariance et changement, Paris, Anthropos,
538 p.

BARRETO (A), ALMEIDA (Carlos)

1970, Capitalismo e Emigração em Portugal, Cader-
nos de Hoje, Prelo Editora, 268 p.

BARROS (Fernanda), BARÃO (H)

1986, A Comunicação na Família e Projectos da Vida.
Problema da Identidade Social e Pessoal dos
Jovens, Lisboa, I.E.D., Caderno Juventude XIII,
Polycopiê

BARROS (F)

1986, 'Os Jovens e os Projectos de Futuro', in Desen-
volvimento, nº spêcial Os Jovens e nós, Lisboa,
I.E.D., pp. 47-65

BASS (B.M.), FARROW (D.L.)

1977, "Quantitative Analyses of Biographies of Political Figures", in J. Psychol., USA, vol. 97, n° 2, pp. 281-296.

BASTIDE (R)

1972, Sociologie et Psychanalyse ,

BATESON (Gregory)

1977, et 1980, Vers une écologie de l'esprit, tome I, et tome II, Paris, Seuil, 285 p. et 289 p.

BATIFFOL (Henry)

1960, A Filosofia do Direito, Lisboa, Editorial Notícias, 118 p.

BAUD (F)

1979, Les Relations Humaines, Paris, Puf

BAUDELOT et ESTABLET

1970, L'école capitaliste en France, Paris, Maspéro

BAUDRILLARD (Jean)

1970, La société de consommation, Paris, Gallimard

1972, Pour une critique de l'économie politique du signe, Paris, Gallimard

1979, De la séduction, Paris, Éditions Galilée

1983, Les stratégies fatales, Paris, Éditions Grasset

BEAUDOT (Alain)

1981, Sociologie de l'école, pour une analyse de l'établissement scolaire, Paris, Bordas, 165 p.

BEAUREGARD (O. Costa da)

1981, La physique moderne et le pouvoir de l'esprit, Paris, Le Hameau, 157 p.

BELCHIOR (M)

1969, Aplicação do SPP0 à gestão de programas, Lisboa, Secretariado Técnico da Presidência do Conselho, polycopiê

BELL (Daniel), MATIGNON (Mariel)

1979, Les contradictions culturelles du capitalisme, Paris, Puf

BELLMAN (R)

1957, "Dynamic Programming", N.Y., Princeton University Press

BELORGEY (Jean-Michel)

1976, La politique social, Paris, Ed. Seghers, 343 p.

BENAVENTE (A), PINTO CORREIA (A)

1980, Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária, Lisboa, I.E.D., 291 p.

BENTZEL (Ragnar)

1975, A comment on Lindbeck in Education, inequality and life changes, Paris, OCDE, pp. 386-394

BERBAUM (J)

1982, Étude systhémique des actions de formation, Paris, Puf, 239 p.

BERGSON (A)

1981, l'Évolution Créatrice, Paris, Puf, 373 p.

1982, Matière et Mémoire, Paris, Puf, dernière edit.
283 p.

BERNSTEIN (B)

1975, Pédagogie visible et pédagogie invisible,
Paris, OCDE

BERTALANFFY (L)

1981, Théories générales des systèmes, Paris, Du-
nod, 298 p.

BERTAUX (Daniel)

1976, "L'Avenir de l'éducation" in Futuribles, n° 8,
pp. 467-478

1976, "Pour sortir de l'ornière positiviste", in
Sociologie et Société, Vol. VIII, n° 2

1981, "Biography and society, the life History Ap-
proach" in Social Sciences, Londres, Sauge
publications

BETTELHEIM (Bruno)

1979, Survivre, Paris, Laffont, 524 p.

1984, Psicanálise dos Contos de Fadas, Lisboa, Gra-
telo, 412 p.

BETTENCOURT (A)

1985, "La place du travail dans la reforme de l'en-
seignement" in 9 ème Conférences Internatio-
nal de l'Éducation, Madrid, polycopié

BIRNBAUM (Pierre)

1982, La Logique de l'Etat, Paris, Fayard

BIRNBAUM (P), CHAZEL (F)

1978, Sociologie Politique, textes, Paris, Ed. Armand Collin

BISWANGER (Ludwig)

1960, Psychanalyse Existentielle, Paris, Ed. Minuit

BIROT (P)

s.d., Portugal, Lisboa, Livros Horizonte, 229 p.

BLAUG (Mark)

1964, "A selected annotated bibliography", in The Economic of Education Institute of Education, London University.

1974, l'éducation et le problème de l'emploi dans les pays en voie de développement, Genève, BIT, 96 p.

BLOS (Peter)

1968, Les adolescents - essai de psychanalyse, Paris, Stock, 283 p.

BOAVENTURA (Santos J.)

1985, "Estado e Sociedade na Periferia do Sistema Mundial: o caso Português" in Análise Social, nº 87, 88, 89, Lisboa ed., I. C. Sociais

BORDUIE (René)

1982, Les images dans la société et l'éducation. Étude critique des fondations de la ressemblance, Paris, Casterman, 154 p.

BOUDON (R)

- 1973, L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, Colin, 273 p.
- 1975, "Mieux comprendre la relation éducation-égalité en France: Remarques à propos du rapport de J. C. Eicher et A. Minga , in Éducation, les inégalités et les chances dans la vie, V. I, Paris, OCDE, pp. 292-305
- 1976, "Les statistiques peuvent-elles donner une image de la réalité sociale?" in Sociologie et Société, Montreal, Vol. VIII, n° 2
- 1977, Effet pervers et ordre social, Paris, Puf, 287 p.
- 1979, La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique, Paris, Hâchette, 269 p.
- 1984, La place du désordre. Critique des théories du changement social, Paris, Puf, 245 p.

BOURDIEU (P)

- 1972, Esquisse d'une théorie de la pratique, Paris, Droz
- 1979, La distinction - Critique Social du Jugement, Paris, Les Éditions de Minuit, 640 p.
- 1980, Le sens pratique, Paris, Éditions de Minuit, 461 p.

BOURDIEU (P), PASSERON (Jean-Claude)

- 1964, Les Héritiers, les étudiants et la culture, Paris, Minuit, 191 p.

1970, La Reproduction - éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Éditions Minuit, 267 p.

BOURRICAUD (F)

1961, Esquisse d'une théorie de l'autorité, Paris, Lib. Plon, 467 p.

1977, L'individualisme institutionnel: essai sur la sociologie de T. Parsons, Paris, Puf, 350 p.

1980, Le bricolage idéologique, Essai sur les intellectuels et les passions démocratiques, Paris, Puf

BOURRICAUD (F), BALLE (C), RIVIERE (C)

Le système social, Paris, Livrarie Larousse.

BOUTINET (J.P.)

1986, "Le concept de projet et les niveaux d'appréhension" in Projet, Formation - Action, n° 86, Paris, pp. 5-23

BOWLES (Samuel),

1975, " Unequal education and social division of labor" in Schooling in a corporate society, N.Y., David Makoy, 61 p.

BOWMAN (M.J.)

1966, "The human investment revolution in economic thought" in Sociology of Education, London, Vol. 39, pp. 11-138

BOY (Daniel),

1978, "Origine Sociale et comportement politique"
in Revue Française de Sociologie, Paris, XIX,
nº 1

BRAMS (Steven)

1975, Games theory and politics, New York, The Free
Press, MacMillan, 278 p.

BRAUNGART (R.G.), BRAUNGART (M.M.)

1979, "Reference Group, Social Judgement and Stu-
dent Politics" in Adolescence, U.S.A., Vol. 14
nº 53, pp. 135-157

BREDERODE SANTOS (M.E.)

1986, Os aprendizes de Pigmaleão, Lisboa, I.E.D.
Col Educação, 143 p.

BREDERODE (M.E.), ROLDÃO (C)

1986, "As associações de estudantes no ensino Se-
cundário, um modo de promover o desenvolvi-
sôcio-moral e a formação cívica dos jovens"
in Desenvolvimento, Lisboa, IED, Mai, nº spē
cial "Os jovens e nós", pp. 79-93

BREHMER (B)

1973, "Conflit politique et changement de politique
en fonction des caracteristiques de la tache",
II, L'effet de la Predictabilitē de la tache
in J. Psychol, USA, Vol. 14, nº 3, pp. 220-
-227

BUCHOT (P.F.)

1981, "La participation aux décisions publiques"
in Futurable, Paris, n° 47, pp. 47-64

BUCKLEY (W)

1967, Sociology and Modern Systems Theory, N. Jersey,
Prentice Hall, Sociology Series, 225 p.

BURGET (Thomas)

1976, Max Weber's theory of concept of formation,
history, law and ideal types, Durham (North
Carolina), Duke Univ. Press, 231 p.

BUSCH (G)

1975, "Inequality of educational opportunity by
social origin in higher education", in Edu-
cation, inequality and life chances, Paris,
OCDE, Vol. I, pp. 159-181

CAHIERS INTERNATIONAUX DE SOCIOLOGIE

1980, número spécial, Histoires de vie et vie sociale, Vol. LXIX, Paris, Puf.

CALADO (Ana Maria), GASPAR (Maria Ivone)

1984, O Professor em números. Ensino Secundário, 1981/82 e 1982/83, Lisboa, Ministério da Educação, 681 p.

CALLANAY (Archibald)

1971, Planification de l'éducation et chômages des jeunes, Paris UNESCO, IIPE, 51 p.

CALVET (Jean Louis)

1979, Langue. Corps, Sociêtê, Paris, Payot, 176 p.

CAMILLERI (C), et TAPIA (C)

1983, Les nouveaux jeunes - La politique ou le bonheur, Paris, Privat, 211 p.

CAMPOS (Bartolo P.)

1985, "Consulta Psicológica e Projectos de Desenvolvimento humano" in Consulta Psicológica, Porto, pp 5-11

CANEGHEM (Denise)

1978, Agrêssivitê et combativitê, Paris, Puf

CARRILHO (M)

1985, "Forças Armadas e Mudanças Políticas em Portugal no séc. XX" in Ciência Política, Setembro, Lisboa, 175 p.

CARTON (M)

1984, L'éducation et le monde du travail, Paris, UNESCO, 240 p.

CARVALHO (Conceição)

1983, Comportamentos Desviantes dos Jovens, Algumas Questões, Lisboa, I.E.D., Caderno Juventude IV, 44 p.

CASTELLS (H)

1972, La question urbaine, Paris, Maspero

CASTORIADIS (Cornelius)

1975, L'institution imaginaire de la société, Paris, Ed. Seuil

1978, Les carefours du labyrinthe, Paris, Seuil, 319 p.

CATHELAT (Bernard)

1980, "Jeunesse: vers un style de vie bipolare ?" in Futuribles, Paris, Octobre, pp. 36-50

CERTEAU (Michel)

1980, L'invention du quotidien, Paris, Unions Générales d'Éditions, 375 p.

CHARLOT (B)

1981, "L'échec scolaire: système, idéologies et pratiques" in Psychologie scolaire. Bulletin de l'Association Française des Psychologues Scolaires Sereines, nº 37, pp. 37-66

CHARTIER (Daniel)

1982, Motivation et Alternance, Maurecourt: Mésonnance, IV (3), 292 p.

CHASSEGUET SMIRGEL (Janine)

1971, Pour une Psychanalyse de l'Art et de la Créativité, Paris, Payot, 256 p.

CHEVALIER (Yves)

1979, "Biographie et Sociologie" in Revue Française de Science Politique, Vol. XXIX, Février, pp. 58-82

CHOMBART de LAUWE (P.H.)

1966, Images de la culture, Paris, Ed. Ouvrière, 176 p.

1971, Pour une sociologie des aspirations. Éléments pour des perspectives nouvelles en sciences humaines, Paris, Denoël-Gauthier, 214 p.

CHRISTIANSEN (N)

1976, Adolescent Radicalism and Family Socialization in Adolescence, U.S.A., Vol. 11, n° 43, pp. 383-493

COLEMAN (John)

1980, The Nature of Adolescence, London/N. York, Methuen, 214 p.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA

1976, Lisboa, Imprensa Nacional

COOMBS (Philip)

1968, La crise mondiale de l'éducation, Analyse et Système, Paris, Puf, 324 p.

CORDEIRO (J. C. Dias)

1979, O Adolescente e a Família, Lisboa, Moraes, 139 p.

- 1981, "O adolescente na história e na cultura" Communication d'ouverture in Conferência sobre o Adolescente na História e na Cultura, Lisboa, polycopiê
- 1983, A Saude Mental e a Vida. Pessoas e populações em risco psiquiátrico, Lisboa, Moraes, 263 p.
- 1986, "Corpo amado, corpo detestado" in Alter Ego nº 1, pp 17-29
- 1986, "A outra face da agressividade" in Alter Ego nº 2, pp 25-31
- 1986, "Droga - da ilusão da libertação à realidade da destruição" in Alter Ego nº 2, pp 107-116

CORNATION (Michel) et al

- 1982, "Psychologie sociale du changement. Vers de nouveaux espaces symboliques" in Chronique Sociale, 117 p.

CORREIA (Ramiro) et al

- 1976, M.F.A. - Dinamização Cultural, Acção Cívica, Lisboa, Ed. Ulmeiro

CORTESÃO (Luisa)

- 1985, Escola, Sociedade, que relação?, Porto, Ed. Afrontamento

COSER (L)

- 1968, "Conflict Social Aspects" in International Encyclopedia of Social Sciences, Vol. 3 pp 232-236

1970, "La violencia Y la estrutura social", in Nuevos aportes a la teoria del conflicto social, Buenos Aires, Amorróm

1982, Les fonctions du conflit social, Paris, Puf

COSTA (A. Bruto da), SILVA (Manuela), et al

1985, A Pobreza em Portugal, Lisboa, Coleção Cáritas, 207 p.

COSTA (Silva)

1969, Portugal, País macrocéfalo, Lisboa, Ed. Europa América

COSTER (Sylvain de), HOTYAT (Fernand)

1970, La Sociologie de l'éducation, Bruxelles, l'Université de Bruxelles, 343 p.

COT (Jean Pierre)

1980, Pour une sociologie politique, Vol 1, 2, Paris,

1984, A l'épreuve du pouvoir. Le Tiers-Mondisme. Pour quoi faire?, Paris, Seuil, 217 p.

COVERDALE (G. M.)

1974, La planification de l'éducation en relation avec le développement rural, Paris, l'UNESCO IIEP, 41 p.

CRICK (B)

1964, The difference of politics, London, Pelican Books

CROZIER (M)

1963, Le phénomène bureaucratique, Paris, Seuil, 382

1970, La société bloquée, Paris, Seuil,

1979, On ne change pas la société par décret, Paris, Pluriel

CROZIER (M), FRIEDBERG (E)

1977, L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective, Paris, Seuil, 436 p.

CRUJEIRA (Carlos A.) et al

1983, Gestão Pública. Uma abordagem integrada. Lisboa, Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos, 375 p.

CRUZ (J.F.), ALMEIDA (L), GONÇALVES (O)

1985, Intervenção psicológica na educação, Porto, Ed. Associação Portuguesa dos Licenciados em Psicologia, 556 p.

CRUZ (Manuel Braga da)

1985, "Os jovens e a politica" in Estudos e Documentos, ICS nº 12, Lisboa

CRUZ (Manuel Braga da) et al

"As origens da democracia cristã e o Salazarismo" in Análise Social, Lisboa, Rev. Invest. C. Sociais, pp. 443-457

CRUZEIRO (E), ANTUNES (M)

1976, "O Ensino Secundário em Portugal I" in Análise Social, Lisboa, ICS, XII (48), pp 100-1 048

1977, "O Ensino Secundário em Portugal II" in Análise Social, Lisboa, ICS, XII (49), pp 147-210

CUCCIA (N.Y.)

1981, "Sociopolitical attitude. Differences Between School Activity Participants and Non Participants" in Adolescence, USA, Vol 16, nº 64, pp 871-880

D

DAGNAUD (M), MEHL (Dominique)

1982, l'Élite rose. Qui Gouverne? Les cabinets ministériels, conseillers, experts et militants. Sociologie du pouvoir socialiste, Paris, Ramsay, 37 p.

DAHRENDROF (R)

1974, "On the origin of inequality among men", in Social Inequality, Londres, Ed. A. Beteille, Pinguin

DAUVIGNAUD (J)

1975, Le planète des Jeunes, Paris, Stock, 360 p.

DAVAL (R)

1967, Traité de Psychologie sociale, Paris, Puf, 532 p.

1981, Logique de l'action individuelle, Paris, Puf,

DEBEAUVAIS (M)

1974, "Le succès de la notion d'innovation un essai d'interprétation de textes" in Perspectives, Paris, IV, pp 532-540

DEFORGE (Y)

1981, Demain la vie, un étude sur la préparation des jeunes à la vie du travail en Europe. Starsbourg, Conseil de l'Europe.

DELATTRE (P)

1980, Système, structure, fonction, évolution, Paris, Maloine

DELORME (Charles)

1982, L'animation pédagogique à la recherche - action. Perspectives pour l'innovation scolaire, Lyon, Cronique Sociale, 239 p.

DELORS (Jacques)

1980, La révolution du temps. Échanges et projets, Paris, Albin Michel

DONZELOT (J)

1984, L'invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques, Paris, Fayard, 263 p.

DESROCHE (H)

1971, Apprentissage en Sciences Sociales et Éducation Permanente, Paris, Ed. Ouvrières, 200 p.

1978, Apprentissage 2 - Éducation Permanente et Créativité Solidaire, Paris, Ed. Ouvrières, 300 p.

DEUTSCH (Morton)

1985, "Qu'est-ce que la Psychologie politique?" in Revue Internationale de Sciences Sociales n° 96, pp. 245-263

DEVEREUX (G)

1972, Essai d'Etnopsychiatrie générale, Paris, Flammarion

1985, Etnopsychanalyse complémentariste, Paris, Flammarion, 369 p.

DIAS (Jorge)

1961, Ensaaios etnológicos, Lisboa, Junta de Investigação do Ultramar, 198 p.

DIATKINE (René)

1986, "O que é um Adolescente" in Alter Ego, Lisboa, nº 2, pp 95-107

DICOUFLE (André)

1970, Sociologie de la Révolution, Paris, Que sais je? nº 1298, 165 p.

DOISE (W)

1982, L'explication en Psychologie Sociale, Paris, Puf, 233 p.

DOISE (W), MUGNY (G)

1978, Psychologie Sociale Experimentale, Paris, Armand Collin, 263 p

1981, Le développement social de l'intelligence, Paris, Inter Éditions, 185 p

DOLLARD (J)

1974, Frustration and Agression, New York, Yale University Press

DOLTO (Françoise)

1979, Séparations et Divorces, La propreté, (en cassetes de 60 minutes), Ed. Seuil

1982, Au feu du Désir. Essais cliniques, Paris, Ed. Seuil

DOMINGOS (A.M.) et al

1985, "A teoria de Bernstein" in Sociologia da Educação, Lisboa, Ed, Fundação Calouste Gulbenkian, 236 p.

DOMINICÉ (Pierre)

1979, La formation, enjeu de l'évaluation, Francfort, Peter Lang, 202 p.

DONZELOT (Jacques)

1984, L'invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques, Paris, Fayard, 263 p.

DORN (R.M.)

1977, "Political Science and Psychoanalysis" in Psychoanal. Rev., USA, Vol 64, nº 2, pp 299-309

DRAIN (M)

1964, Geographie de la Peninsule Ibérique, Paris, Puf., 126 p.

DROR (Yerhezkel)

1973, "La planification centrale basée sur un modèle de systèmes" in La Planification intersectorielle dans l'enseignement, Paris, OCDE, pp. 77-101

DUARTE (Isabel)

1985, Contribuição para uma análise das relações entre o desenvolvimento sócio-económico e o sistema de ensino, Lisboa, IED, polycopiê

DUMOUCHEL (P), DUPUY (J. Pierre)

1979, L'enfer des choses, René Girard et la logique de l'économie, Paris, Seuil, 264 p.

1984, L'auto organisation. De la physique au Politique, Paris, Seuil

DUMOULIN (J), MARTIN (G)

1972. Reproduction Sociale et indicateurs Sociaux. Université de Sciences Sociales de Grenoble, Y.R.E.P. - IPEPS, 75 p.

DUNLOP (W)

1951, "The representation of choice" in Terminological Review, Quaterly Bulletin, n° 3, 4 p.

DUPUY (J)

1975, Valeurs Sociales et encombrement du temps, Paris, Ed. du CNRS.

1978, "L'Économie de la morale ou la morale de l'économie", in Revue d'économie politique, (Mai-Juin), Paris

1982, Ordres et désordres. Enquête sur un nouveau paradigme, Paris, Seuil, 277 p.

DUPUY (J), ROBERT (J)

1976, La Trahison de l'Opulence, Paris, Puf, 257 p.

DURAND (Gilbert)

1965, La structure anthropologique de l'imaginaire, Paris, Puf

1975, L'imagination symbolique, Paris, Puf

DURKHEIM (E)

1980, Education et sociologie, Paris, Puf, 130 p.

E

EICHER (Jean Claude), LEVY-GARBOUA (Louis) et al
Economique de l'éducation, Paris, Economica,
 378 p.

EIDE(G)

1979, "L'éducation et la communication dans une
 perspective d'avenir" in Perspectives, Pa-
 ris, IX (3), pp 292-303

EMEDIATO (Carlos)

1978, "Educação e transformação social", in Aná-
 lise Social, Lisboa, ICS, Vol. XIV (54), pp
 207-217

EMÍDIO (Tavares)

1981, "Ensino Secundário" in Sistema de Ensino em
 Portugal, Lisboa, F. C. Gulbenkian pp. 191-
 222

ERASMIE (P)

1981, Basic needs and education in Portugal, Lin-
 köping University; Departement of Education,
 The Portugal projet document nº XIII, 61 p.

ERICKSON (E)

1971, Ethique et psychanalyse, Paris, Flammarion,
 265 p.

1972, Adolescence et crise, conquête de l'identi-
 té, Paris, Flammarion, 328 p.

ERNY (Pierre)

1981, Etnologie et l'éducation, Paris, Puf, 204 p.

ESTEVÃO (L)

- 1968, Para um estudo da população portuguesa, Lisboa, polycopiê

ESTEVÃO (L) et al

- 1983, Inserção Social dos Jovens, abordagem de uma realidade complexa, Lisboa, I.E.D., Caderno Juventude VII, 161 p.
- 1986, "Uma juventude diferente: Cabo Verde" in Desenvolvimento, Mai, nº spēcial "Os jovens e nōs", pp. 189-207
- As políticas educativas e a estabilização democrática (en publication)

ESTRELA (Albano)

- 1984, Teoria e Práticas de Observação de classes. Uma estratégia de Formação de Professores, Lisboa, JNICT, 483 p.

ESTRELA(M. Teresa)

- 1986, Une étude sur l'indiscipline en classe, Lisboa, J.N.I.C., 406 p.

ETZIONI (A)

- 1975, "A Comparative Analysis of Complex Organizations" in Power Involvement and their correlates, N.Y., The Free Press, 584 p.

EUGENE (J),

- 1981, Aspects de la théorie générale des systèmes. Une recherche des universaux, Paris, Maloine, 248 p.

F

FARHAT (Emil)

1978, Educação, a nova ideologia, S. Paulo, Queiroz Editor

FAURE (Edgar)

1972, Apprendre à être, Rapport de la Commission Internationale pour le développement de l'éducation, Paris, UNESCO, Fayard, 368 p.

1981, "La philosophie de Karl Popper et la société politique d'ouverture" in Science Publique de Cinq Académies, Oct, 13 p.

FAUVET (J.C.)

1973, Comprendre les conflits sociaux, Paris, Ed. d'Organisation

FAZENDA (I), AMADEU (T)

1985, Alternativas do sistema formal do ensino. Conceitos e práticas. O caso português, Lisboa, GEP/M. Ed., 198 p.

FERNANDES (E)

1983, Psicopedagogia e psicanálise da educação, para uma pedagogia humanista, Lisboa, Tecnilivro, Lda.

FERNANDES (Rogério)

1973, Situação da Educação em Portugal, Lisboa, Ed. Moraes, 195 p.

1978, Pensamento pedagógico em Portugal, Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa, 129 p.

1979, A Pedagogia Portuguesa Contemporânea, Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa, 164 p

FERRAROTI (F)

1979, "Sur l'analyse de la méthode biographique" in
Sociologie de la Connaissance, Paris, Payot, pp 130-152

1981, Storia et Storie di Vita, Rome, Laterza

FERREIRA (E), CLAUSSE (G)

1986, Closing the migratory cycles: The case of
Portugal, Fort Landerdale, Verlag Publishers,
230 p.

FERREIRA (J.M.C.)

1983, Educação, Cultura e Desenvolvimento numa zona
de transição, Porto, Comissão de Coordenação
da Região Norte, 49 p.

FIGUEIREDO (Eurico)

1983, "Ideologias e Conflitos de Gerações" in Con-
ferência IED, Caderno VIII, pp 171-182

1985, No Reino de Xantum, Os jovens e o conflito de
gerações, Porto, Afrontamento, 223 p.

1985, "Mudanças, Valores e Conflito de Gerações em
Portugal" in Análise Social XXI, Lisboa, ICS,
nº 87, 88, 89, pp 1005-1020

FILLOUX (Janine)

1974, Du contrat pēdagogique. Le discours incons-
cient de l'école, Paris, Bordas

FISHER (Heinz), JANKOWITSH (Peter)

1984, Rote Markierungen International, Wiew: Europa
Vergag Germbh, 324 p.

FONTANET (Joseph)

1977, Le social et le vivant. Une nouvelle logique politique, Paris, Plon

FORD (Julienne)

1969, Social class and the comprehensive school, London, Routledge & Kegel Paul, 158 p.

FORGAS

1983, "Episode cognition and personality: a multidimensional analysis" in Journal of Personality and Social Psychology, USA, 51, nº 1, pp. 34-38

FORMOZINHO (J)

1986, "A intervenção da Escola no Desenvolvimento Sócio-moral" in Desenvolvimento, Lisboa, IED, nº 3, pp 61-75

FORMOZINHO (J), ALVES PINTO (C)

1986, Vivência da Alienação e da Construção da Identidade, Lisboa, IED, polycopiê

FOUCAULT (M)

1966, Les mots et les choses, Paris, Ed. Gallimard

1971, L'ordre du discours, Paris, Gallimard, 83 p.

FRANÇA (Luis)

1983, Inserção Social dos Jovens. Abordagem de uma realidade complexa, Lisboa, IED, Caderno Juventude VII, 161 p. (Collectif)

1985, "Os jovens portugueses perante a religião: caracterização global" in Análise Social, Lisboa, ICS, XXI (86), pp 217-281

1986, "A religião, na memória e na actualidade dos jovens portugueses" in Desenvolvimento, Lisboa, IED, Maio, nº spêcial "Os jovens e nós", pp 29-47

FREINET (C)

1985, Pedagogia do bom senso, Lisboa, Martins Fontes, 125 p.

FREIRE (E)

1969, Modelo Económico de Previsão de Mão-de-Obra, GEP, MEC, polycopiê

FREIRE (Paulo)

1971, Éducation: pratique de la liberté, Paris, CERF, 155 p.

1975, Pedagogia do oprimido, Porto, Afrontamento

FREUD (Sigmund)

1969, Obras Psicológicas Completas, 24 Vol., Rio de Janeiro, Imago Ed. Standard Brasileira

1971, Malaise dans la Civilisation, Paris, Puf

1975, Totem et Tabou, Petite Biblio., Paris, Payot

1975, La Technique Psychanalytique, Paris, Seuil

1975, Les Nouvelles Conférences, Paris, Gallimard

FREUND (Julien)

1970, Sociologia de Max Weber, Brasil, Ed Forense, 230 p.

1983, Sociologie du conflit, Paris, Puf, 380 p.

FRIEDLANDER (Saul)

1975, Histoire et Psychanalyse. Essai sur la possibilité et les limites de la psycho-histoire, Paris, Seuil

FRIEDMAN (George)

1977, La Puissance et la Sagesse, Paris, Gallimard
509 p.

FROMM (Erich)

1973, La crise de la psychanalyse. Essai sur Freud, Marx et la Psychologie Sociale, Paris, Dunod,

1979, Psicanálise da sociedade contemporânea, Zahar, Rio de Janeiro, Editores, 347 p.

1981, Escape from freedom, N.Y., Harper & Row Publishers, 235 p

1983, La langage oublié. De la desobéissance et d'autres essais, Paris, Collection réponses, Robert Laffort

FURTER (Pierre)

1977, Le planificateur et l'éducation permanente, Paris, UNESCO et IIPE, 68 p

FUTURIBLES

1980, Les jeunes dans le monde, Oct, pp. 15-35

G

GALBRAITH (J.K.)

1975, Economics and Public Purpose, N.Y., Houghton, Mifflin Company

1977, Le temps des incertitudes, Paris, Gallimard

1983, The Anatomy of Power, Boston, Houghton, Mifflin Company, 206 pp

GALLO (Max)

1984, La troisième alliance. Pour un nouvel individualisme, Paris, Fayard, 222 p

GANS (Herbert J.)

1977, Pauvreté, éducation et planification intersectorielle, Paris, OCDE, pp. 218-249

GAULLIER (Xavier)

1982, L'avenir à reculons. Chômage et retraite, Paris, Ed. Ouvrières, 250 p.

GAXIE (Daniel)

1968, Les gens cachés - inégalités culturelles et ségrégations politiques, Paris, Seuil, 258 p

GAZIEL (H)

1977, "Les dimensions sociales d'une politique éducative" in Révue de l'institut de sociologie, Bruxelles, n° 3-4, pp 383-392

GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
(GEP)

- 1972, Programa das acções a empreender no hexênio de 1974/79 (Trabalhos preparatórios do IV PF) Lisboa
- 1972, Proposta de estrutura de programa/objectivo para o IV Plano de Fomento, AMBROSIO (T), FERNANDES (J), RODRIGUES (A), Lisboa, Projecto IV, NPF
- 1984, Exame das políticas nacionais de educação, Lisboa, GEP
- 1986, Licenciatura do ramo de formação educacional e licenciaturas em ensino. Um estudo de avaliação/GEP, Lisboa, GEP, 272 p
- 1987, Impacto da integração europeia sobre o sistema educativo português, Lisboa, M.E.D.

GELPI (Ettore)

- 1983, Lazer e educação permanente. Tempos, espaços, políticas e actividades de educação permanente e do lazer, S. Paulo, SESL, 155 p

GHIGLIONE (R), MATALON (Benjamin)

- Les enquêtes sociologiques. Theories et pratiques, Paris, Colin, 303 p

GIDDENS (Anthony)

- 1979, A estrutura de classes das sociedades avançadas, Rio de Janeiro, Zahar

GIMONET (Jean Claude)

- 1982, Alternance et Relations Humaines. Contribution à une psychologie des formations alternées, Paris, Thèse de Doctorat, 3^{ème} cycle

GIRARD (R)

- 1978, Les choses cachées depuis la fondation du monde, Paris, Grasset
- 1980, La violence et le sacré, Paris, Pluriel
- 1982, Le Bouc Émissaire, Paris, Grasset, 299 p
- 1985, La route antique des hommes pervers, Paris, Grasset, 248

GIROD (R)

- 1977, Inégalité-inégalités. Analyse de la mobilité sociale, Paris, Puf, 183 p
- 1981, Politiques de l'Éducation. L'illusoire et le possible, Paris, Puf, 263

GIROUD (F)

- 1977, La comédie du pouvoir, Paris, Fayard

GISCARD (D'Estaing)

- 1971, Éducation et civilisation pour une révolution libérale de l'enseignement, Paris, Fayard

GODINHO (V. Magalhães)

- 1975, Estrutura da Antiga Sociedade Portuguesa, Lisboa, Arcádia, 316 p.

GOLTHORPE (J)

- 1976, "Mobilité sociale et intérêts sociaux" in Sociologie et société, Vol. VIII, n° 2, Montreal

GOMES (Raul)

1976, A educação democrática em perigo, Lisboa, Limiar

GRACIO (Rui)

1981, Educação e processo democrático em Portugal, Lisboa, Livros Horizonte, 170 p

1981, Educação e educadores, Lisboa, Livros Horizonte, 301 p

1981, "Perspectivas Futuras" in Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian

1983, "Evolução Sócio-Política e Sistema de Ensino em Portugal" in Seminário o Futuro da Educação, Aveiro, polycopiê

GRACIO (Sergio)

1986, Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 a 1983, Lisboa, Livros Horizonte

GRACIO (Sergio), MIRANDA (S), STOER (S)

1982, Sociologia da educação I. Funções da escola e reprodução social, Lisboa, Livros Horizonte, 291 p

1974, Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux, Paris, Livrarie Larousse, 369 p

GRAZIA

Le travail clandestin, Bureau Int. du Travail, Ed. Ouvrières, 118 p.

Clés pour une stratégie nouvelle du développement, Ed. Ouvrières/UNESCO

GREENBERG

- 1983, "Self-image versus impression management in adherence to distributive justice standards: the influence of self-awareness and self consciousness, in Journal of Personality and Social Psychology, USA, 44, nº 3

GROOTAERS (Dominique),

- 1980, La condition scolaire et l'échec, Vécus par les enfants de 6 et 7 ans, Bruxelles, Ed. Contradictions, 96 p

GRUVITCH (G)

- 1968, Traité de sociologie, Paris, Puf, 466 p

GUERRA (Miller)

- 1970, As universidades tradicionais e a sociedade moderna, Lisboa, Moraes Editores, 309 p
- 1973, Progresso na liberdade, Lisboa, Moraes Editores, 502 p

GUILLAUME (M), ATALLI (J)

- 1975, Le capital et son double, Paris, Puf

H

- HALL (Eduard T), MASKIE (Jeanne), NICECELL (Barbara)
1984, La langage silencieux, Paris, Seuil, 234 p
- HALLAK (Jacques)
1974, A qui profite l'école?, Paris, Puf, 281 p
- HALSEY (A)
1975, "Education and social mobility in Britain since World War II", in Education, inequality and life chances, Vol I, Paris, OCDE, pp 501-559
- HAMEIN (Ali) et al
1980, Vers une action pédagogique égalitaire: pluralisme des contenus et différenciations des interventions, Montreal, Canada
- HARBISON (F), MEYERS (C.A.)
1966, Education and economic growth, London, Mac-Graw-Hill
- HARSGOR (M)
1975, Naissance d'un nouveau Portugal, Paris, Seuil, 228 p
- HENRY (Paul), MOSCOVICI (S)
1968, "Problèmes de l'analyse de contenu" in Langage II, pp 36-60

HICHTER (Marchel)

1979, "La jeunesse européenne - 10 ans après 1969"
in Pour une démocratie culturelle, Liège, Fon-
dation Hichter

HIRCHMAN (A)

1982, Bonheur privé, action publique, Paris, Fayard,

HOGAN (R), BRIGGES (S)

1986, "A socioanalytic interpretation of the public
and the private selves" in Jorn of Pers. USA,
Vol. X, 4, pp 180-184

HON-CHAN (Chai)

1971, Planification de l'éducation pour une socié-
té pluraliste, Paris, UNESCO/IIEP, 76 p

HONORÉ (B), BRICOU (Joël)

1981, Former des enseignants - approche psycho-so-
siologique et institutionnelle, Toulouse,
Ed Privat, 177 p.

HUBERMAN (A), HAVELOCK

1980, Innovation et problèmes de l'éducation, Paris,
UNESCO, 402 p

HUMMEZ (C)

1979 "L'éducation d'aujourd'hui face au monde de-
main" in l'Educateur 60, Paris, UNESCO, 209 p

HURCWICZ (L)

s.d., "A Criterium for Decision-Making Under Uncertainty" in Cowles Comission, Discuss-Paper Statistics n° 355

HUSEN (Tonsten)

1975, Social influences on educational attainment, Paris, OCDE, 189 p.

1975, "Strategies for educational equality", in Education, inequality and life chances, Vol. 1, Paris, OCDE, pp 308-343

HUSSERL (E)

1950, Idées directrices pour une phénoménologie, (traduction par Paul Ricoeur), Paris, Gallimard, 531 p

I

ILLICH (Ivan)

1971, Une société sans école, Paris, Seuil, 222 p.

1972, Libérer l'avenir, Paris, Seuil, 190 p.

1977, Le chômage créateur, Paris, Seuil, 89 p.

INSTITUT EUROPÉEN D'ÉDUCATION ET DE POLITIQUE SOCIALE

1985, La professionnalisation de l'enseignement supérieur, Paris, 103 p.

INSTITUTO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO

1984, Política Educacional num Contexto de Crise e Transformação Social, Colectivo, Lisboa, IED, Moraes, 280 p.

INSTITUTO PORTUGUÊS DE ENSINO À DISTÂNCIA (IPED)

1983, Comunicação de massas e ensino à distância. Actas da Conferência Internacional e Seminário, Lisboa, 279 p.

INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (ILO)

1985, An introductory course in teaching and training methods for Management development, Geneva, ILO, 359 p.

ISAMBERT JAMATI (V)

1974, "Sociologie de l'école", in Traité des Sciences Pédagogiques, Vol. 6, Paris, Puf, pp 141-186

IUDD

1983, "Judging the positions of political candidates: models of assimilation and contrast" in Journal of Personality and Social Psychology USA, 44, 45, pp. 952-963

J

JACQUES (Eugene)

1979, Éléments de la théorie des systèmes à la recherche des universaux, Paris, Ed. Maloine

JACQUES (Francis)

1979, Dialogues, recherches logiques sur le dialogue, Paris. Puf, 422 p.

JANE (Henry), CANELAS (Rosa)

1972, O tempo de mudança, Lisboa, Editorial Estudos Cor, 243 p.

JANOWITZ (M)

1970, Political Conflict, Chicago, Quadrangle, Books

JANTSCH (E)

1970, Perspectives of Planning, Paris, OCDE, 527 p.

JAROUSSE (Jean Pierre), FRANCESCO (Corrado de)

1980, L'enseignement supérieur contre le chômage, OCDE, 248 p

JOUVENEL (Hugue)

1980, "Sur l'évolution des mentalités" in Futurible, Octobre

JUC

1953, O pensamento católico e a Universidade, Lisboa, Colectivo, 431 p.

K

KARABEL (J), HALSEY (A)

1977, "Educational research: a view and an interpretation", in Power and Ideology in Education, N.Y., Oxford University Press

KAUFMANN (A)

1964, Méthodes et modèles de la recherche opérationnelle, Paris, Dunod

KAUFMANN (F)

1946, Metodologia de las Ciencias Sociales, Madrid, Mexico-Fundo de Cultura Economica

KAUFMANN (P)

1979, L'inconscient du politique, Paris, Puf, 203 p.

1985, Psychanalyse et théorie de la culture, Paris, Ed Denoël, 277 p

KEYFITZ (Nathan)

1975, "Thecnics for the analysis of social mobility" in Education inequality and life chances, Vol I, Paris, OCDE, pp. 434-485

KLEIN (Mélanie)

1980, "Le monde des adultes et ses racines dans l'enfance" in Levy (A) Psychologie Sociale Tome I, Paris, Dunod, pp. 46 62

KNOKE (A)

1982, Mudança social e psicologia social, Lisboa, Livros Horizonte, 189 p.

KOGAN (Maurice)

1977, "Analyse des obstacles au niveau institutionnel", in a planification intersectorielle dans l'enseignement, Paris, OCDE, pp 134-165

KOHLBERG (L), GILLIVAG (C)

1971, "The adolescent as a Philosopher: the discovery of the self" in A Post-conventional World Deadallis, USA, pp 1051-1086

KOTWAL (Marilyn)

1975, "Inequalities in the distribution of education between countries, sexes, generations and individuals", in Education, Inequality, and life chances, Vol. I, Paris, OCDE, pp 31-108

KOYRE (Alex.)

1961, Do Mundo fechado ao Universo Infinito, Lisboa, Gradiva, 266 p

KRAUT (R.E.), LEWIS (S.H.)

1975, "Alternate models of family influence on student political Ideology" in J. Personality Soc. Psychol., USA, Vol. 31, n° 5, pp 791-800

KRAVIS (Irving B.)

1975, "On the assesement of income distribution: a comment secretariat papers", in Education, Inequality and Life Chances, Vol. 1, Paris, OCDE, pp. 182-194

KUHN (T)

1970, La structure des révolutions scientifiques,
Paris, Flammarion, 284 p

KULIK

1983, "Confirmatory attribution and the perpetua-
tion of social beliefs" in Journal of Perso-
nality and Social Psychology USA 44, n° 6,
pp. 1171-1181

L

LABELLE (Jean-Marie)

1977, Université et éducation des adultes, Paris,
Les Éditions d'Organisations, 208 p

LAING (R)

1979, Soi et les autres, Paris, Gallimard, 237 p

LANDSHEERE (G. de)

1976, Introduction à la recherche de l'éducation,
Paris, Colin, 403 p

LANWERYYS (J)

Education and the Economy, London, Evans Bro
thers

LAPASSADE (George)

1963, L'entrée dans la vie. Essai sur l'individua-
lisme de l'Homme, Paris, Ed. de Nuit, 256 p.

LASSWELL (H)

1974, Pre-view of Policy Science, N.Y., Elsevier,
172 p

LAVARD (Richard)

1975, "A coment on the pfaff and fuchs", in Educa-
tion, inequality and life chances, Vol 2,
Paris, OCDE

LAWRENCE (S Graham), MAKLER (Harry M)

1977, Contemporary Portugal. The revolution and its
antecedents

LE MOIGNE (J)

1977, La théorie du système général - théorie de la modélisation, Paris, Puf, 1259 p

LEGRAND (Louis)

1980, Pour une politique démocratique de l'éducation, Paris, Dunod

Outils pour les sciences de l'éducation. Réformes et politiques éducatives: notions de base

LEIF (Joseph)

1978, Qu'est-ce que la rénovation pédagogique, Paris, Ed. Fernand Nathan, 137 p

LEGROUX (J)

1981, De l'information à la connaissance, Paris, Maurecourt, Mésosonance, IV (I), 380 p. IV (I) 380 p.

LERBET (G)

1967, Loisirs des jeunes, Paris, Universitaires, 211 p

1972, "Développement intellectuel de l'adolescent" in Sexologie, Paris, Universitaire, n° 3, pp 31-40.

1973, Piaget, Paris, Universitaires, 140 p

1974, L'Éducation Démocratique, Paris, Thèse de Doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines, Paris VIII, 412 p

1977, Introduction à une pédagogie démocratique, Paris, Éditions du Centurion, 130 p

- 1977, "Recherche - Action, développement personnel et conduites cooperantes" in Revue des Études Coopératives, 29 Trim. , pp 105-114
- 1978, L'Égalité des chances. Les voies vers l'équité éducative, Maurecourt, Mésosonance, 110 p.
- 1978, "Maieutique, créativité et utopie" in ASSCOD, Paris, Mars, pp 66-76
- 1981, Système - Alternance et formation d'adultes, Maurecourt, Mesonance, (n° 4-111), 153 p.
- 1981, Une nouvelle voie personnaliste: le système personne, Maurecourt, Mesonance, (n° 2-111), 170 p.
- 1982, "Approche systémique et recherche-action" in Archives des Sciences Sociales de la Coopération, Janvier, Mais, pp 65-77
- 1984, Approche systémique et production du savoir, Paris, Maurecourt, Mésosonance, 273 p
- 1984, "Approche systémique et Sciences d'Éducation" in Revue Française de Pédagogie, Paris, Vol. 67, Avril, Mai, Janvier
- 1985, De la Structure au Système, Maurecourt, Mésosonance, 170 p.

LERNER (R)

- 1970, "Justice guilt and vertical perception" in Journal of Personality and Social Psychology,

LESCANNE (G) et VINCENT (T)

- 1986, Des jeunes à Découvert, Paris, Les éditions du Cerf, 128 p.

LEVY (André)

1978, Psychologie Sociale, Paris, Dunod, 565 p

1978, Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains, Tome 2, Paris, Ed. Dunod

LEVY-LEBOVER (Claude)

1977, Étude psychologique du cadre de vie, Paris, Ed. du Centre National de la Recherche, 120 p

LEWIN (Kurt)

1975, Psychologie dynamique. Les relations humaines, Paris, Puf, 299 p

LINDBECK (Assar)

1975, "Inequality and redistribution policy issues. Principles and swedish experience" in Education, inequality and life chances, Vol. 2, Paris pp. 229-385

LIPSET (Bendix)

1978, Mobilidade social en las sociedades industriales, Madrid, Ed. Eudeba

LION (Antoine), MACLOUF (Pierre)

1982, L'insecurité sociale. Paupérisation et solidarité, Paris, Les Éditions Ouvrières, 193 p

LOBROT (Michel)

1975, La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion, Paris, Gauthiers-Villas, 285 p

1983, Les forces profondes du moi, Paris, Ed. Économie, 322 p

LORD ROBBINS

1966, The University in the Modern World, N.Y., St. Martin's Press, 157 p

LOTMAN (M), OUPENSK (B.A.), ZOUBOFF (Ann)

1980, Travaux sur les systèmes des signes, Bruxelles, Ed. Complexe, 253 p

LOURAU (René)

1970, L'analyse institutionnelle, Paris, Les Ed. Minuit, 302 p

LOURENÇO (Eduardo)

1975, Os militares e o Poder, Lisboa, Arcádia

LOURIE (J)

1985, Éducation et Développement: Stratégies et Décisions en Amérique Centrale, UNESCO, Economica, Paris, 227 p

LUCAS (Philippe)

1987, "L'Université en Mesintelligence d'elle même" in Esprit, 3 Mars, Paris, pp 46-57

LUPASCO (S)

1979, L'Univers psychique. La fin de la psychanalyse. Paris, Ed. Denoël/Gauthier

1983, Du devenir logique et de l'affectivité. Essai d'une nouvelle théorie de la connaissance, Paris, J. Vrin, 296 p

1986, L'Homme et ses trois ethniques, Paris, Ed. du Rocher, 187 p

LUZES (Pedro)

1983, Da Emoção ao Pensamento, polycopiê, thèse de
Doctorat, Faculdade de Psicologia e Educação,
Lisboa

M

MACHADO (J. Pinto)

1973, Jornal O Médico, nº 1134, Porto

MADISON (Angus)

1975, "Education, inequality and life chances: the mayor policy issues" in Education, inequality and life chances, Vol. I, Paris, OCDE, pp 12-30

MALAN (Thierry)

1977, "La place de l'éducation en France dans une planification intersectorielle" in La planification intersectorielle dans l'enseignement, Paris, OCDE

MALLASSIS (Louis)

1975, Rivalité, éducation, développement, Paris, Masson et Cie.

MALLEIN (Ph)

1973, L'identification d'un système social, Grenoble, Université des Sciences Sociales, IREP, polycopie

MANNHEIN (K)

1951, Sociologia do conhecimento, Tomo I e II, (version portugaise de Essays on the sociology of knowledge), Lisboa, Ed. Rēs

MANNONI (Maud)

1973, Education impossible, Paris, Seuil, 311 p

MARAVALL (José Maria)

"Estratificación social: multidimensionalidade e inconsistencia" in La sociologia de lo posible XXI, Madrid

MARCH (J.G.), SIMON (H.A.)

1979, Les organisations. Problèmes psycho-sociologiques, Préface de M. Crozier, Paris, Bordas, 253 p.

MARCOS (H)

1976, Climat familial et réussite scolaire, Paris, Puf, 312 p.

MARCUSE (Herbert)

1968, El hombre unidimensional, Editorial Seix Barral, 286 p

MARLOW (A)

1954, Motivation and Personality, N.Y., Harger

MARQUER (J.C.)

1979, Les mesures éducatives compensatoires, Paris, Puf, 356 p

MARQUES (R)

1983, Mudar a escola. Novas práticas de ensino, Lisboa, Livros Horizonte

MARTIN (Gérard)

1979, A methodological outline for social model, Guilding, Paris, INESCO, 282 p

1979, The french experience of social planning, Paris, UNESCO, 157 p.

MARTINS BARATA

1986, A Eficácia e Incerteza na Intervenção Planeada, Lisboa, IED/INA, 260 p.

MARTINS PEREIRA (J)

1971, Pensar Portugal Hoje, Lisboa, Publicações D. Quixote, 165 p

MAUCO (G)

1968, Psicanálise e educação, Moraes Editores, 198 p

MAXWELL (K)

1986, Portugal in the 1980's. Dilemmas of Democratic Consolidation, New York, Greenwood Press, 247p.

MAY (Rollo)

1969, Love and Will, New York, Dell, 363 p

1976, Courage to Create, New York, Bantam, 176 p

1979, The meaning of anxiety, N.Y., Pocket Book, 423 p

1980, Man's reach for himself, N.Y., Delta, 281 p.

MAYER (Kurt)

"Mobilidade Social" in Classe e sociedade, Brasil, Ed. Blob.

MEAD (M)

1979, La fossé des générations. Les années 70, Paris, De Noël, Gauthier

MEADOWS (Dennis L.)

1977, "Secteur de la évolution persistante" in Dynamique de la croissance dans un monde fini, Paris, Economica, pp 484-499

MEDEIROS FERREIRA (J)

1981, Do código genético ao estado democrático, Lisboa, Contexto, 249 p

MEISTER (A)

1977, La participation pour le développement, Paris, Les éditions ouvrières, 176 p.

MELESE (J)

- 1979, Approches systémiques des organisations. Vers l'entreprise à complexité humaine, Suresnes, Ed. Hommes et Techniques, 157 p.

MENDEL (G)

- 1969, La crise des générations. Étude sociopsychanalytique, Paris, Payot, 272 p
- 1979, Quand plus rien ne va de soi. Apprendre à vivre avec l'incertitude, Paris, Ed. Robert Laffont, 258 p.
- 1983, "La jeunesse devant le Monde des Adultes" in Conferência, Lisboa, IED, pp 215-233

MENDEL (G), VOGT (C)

- 1973, Le manifeste éducatif, Contestation et Socialisme, Paris, Payot, 307 p

MENDEL (G) et al

- 1974, Sociopsychanalyse, n° I, II, III, IV, Paris, Payot

MELO (Alberto)

- 1977, "Les enfants de moins de cinq ans et le système de planification stratégique de Conventry", in La planification intersectorielle dans l'enseignement, Paris, OCDE, pp 290-317

MENDRAS (Henri)

1967, Éléments de sociologie, Paris, A.Colin, 263 p.

MERTON (Robert)

1965, Éléments de théorie et de méthodologie, Paris, Plon, 514 p.

MESAROUICI (M.D.)

1980, Theorie des systèmes hierarchiques à niveaux multiples, Paris, Economica, 303

MESAROVICH

1984, Des systèmes hierarchiques à niveaux multiples, Paris, Economica

MESICK

1983, "Individuals adaptations and structural change, a solution to social dillema " in Journal of Personality and Social Psychology, USA, n° 2, pp 294-309

MESSNER (E)

1977, " Psychiatric observations of state and local politicians" in J. Psychiatry, USA, Vol 134, n° 10, pp 1140-1142

METRAL (Maria Odete)

1974, La Famille, les illusions de l'unité, Paris, Ed. Ouvrières, 119 p.

1977, Le Mariage. Les hesitations de l'Occident, Paris, Aubier

MEXANDEAU (Louis)

1978, Libérer l'école. Plan socialiste pour l'éducation nationale, Paris, Flammarion, 188 p.

MIALARET (G)

1966, Education nouvelle et Monde moderne, Paris, Puf, 366 p.

1970, Histoire mondiale d'éducation, Paris, Puf, 356 p.

1979, Le Droit de l'enfant à l'éducation, Paris, UNESCO; 266 p.

MIGUEL (Nuno), VILAR (Duarte)

1986, Afectividade e Sexualidade no novo contexto social e cultural, Lisboa, IED, Caderno Juventude nº XII, polycopiê

MILLER (S.M.)

1979, "Social mobility and equality", in Education, inequality and life chances, Vol I, Paris, OCDE; pp 394-432

MIRANDA (Jorge)

1982, Constituição da República Portuguesa depois da 1ª versão constitucional, Lisboa, Rei dos Livros, 389 p

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Evolução do sistema de ensino 1960/61 a 1973/79, Lisboa, Ed. do Autor, 336 p.

MINISTÉRIO DA CULTURA

1983, A política cultural. Programas do Governo
Lisboa, Ed. do Autor, 234 p

MIRONESCO (C)

1982, La logique du conflit. Théories et mythes de
la sociologie politique contemporaine, Lau-
sanne, Ed. Pierre Marcel Favre

MONCADA (A)

1981, "Éducation et développement" in Perspectives
Revue, vol 11, nº 3, pp 311-319

MONICA (Filomena)

1978, Educação e sociedade no Portugal de Salazar:
a escola primária salazarista 1926-39, 427 p.

MONOD (Jacques)

Le hasard et la nécessité, Paris, Seuil

MONTEIL (Jean Marc)

1980, Bureaucratie ou évolution? Maurecourt, Meso-
crance, III (I), 304 p

MONTEIRO (A)

1975, Educação, Acto político, Lisboa, Biblioteca,
Ed. Profissional

1977, Educação e constituição de Abril, Lisboa, Li-
vros Horizonte

MONTGOMERY (John)

1977, La planification de l'éducation. Option et décisions, Paris, UNESCO, 70 p

MOREIRA (Adriano)

1979, Ciência política, Amadora, Livraria Bertrand 442 p.

MORIN (Edgar)

1974, L'Unité de l'homme. Le primate et l'homme Vol. I, Paris, Seuil, 278 p

1974, L'Unité de l'homme. Ce nouveau Humain, Vol. II Paris, Seuil, 220 p

1974, L'Unité de l'homme, III. Pour une Anthropologie fondamentale. Essais et discussions présentés et commentés par Edgar Morin, Vol. III, Paris, Seuil, 360 p.

1977, La méthode, la nature de la nature, Tome I, Paris, Seuil, 399 p.

1980, La méthode, la vie de la vie, Tome II, Paris, Seuil, 461 p

1981, Université de Nice avec Edgar Morin à Propos de "La méthode", Aix-en-Provence, Edisud

1981, "Au-delà du déterminisme: le dialogue de l'ordre et du désordre" in Le Débat, 6, pp 105-122

1981, As grandes questões do nosso tempo, Lisboa, Editorial Notícias, 280 p

1984, Sociologie, Paris, Ed Fayard, 466 p

MORIN (Edgar) et al

1974, L'Unité de L'Homme, Centre Royaumont pour une Science de Homme, (3 tomes), Paris, Seuil

MOSCOVICI

1972, Introduction à la Psychologie Sociale, Paris, Larousse Vol. I, 325 p

1973, Introduction à la Psychologie Sociale, Paris, Larousse Vol II, 363 p

MOUNIER (Emmanuel)

1974, Traité du Caractère - Anthologie, Paris, Seuil, 383 p

MUCHIELLI (R)

1974, L'analyse de contenu, Paris, Ed. Sociales de France

1979, Como eles se tornam diligentes. Gênese e desenvolvimento da socialização e de dissociabilidade, Lisboa, Moraes Editores, 276 p

MUCHIELLI (R) et al

1969, La théorie Psychanalytique, Paris, Puf

MURTEIRA (M)

1970, Portugal Anos 70, Lisboa, Moraes Editora, 1987,

N

NACH (T)

1969, La Théorie Psychanalytique, Paris, Puf, 432 p

NAZARETH (J.M.)

1985, "A Demografia Portuguesa do Século XX: principais linhas de transformações" in Análise Social, Lisboa, ICS, nº 87, 88, 89, ICS

NEUMANN (J), MORGENSTEIN (O)

1953, The Theory of Games and Economic Behaviour, N.Y., Princeton University Press

NOT (L)

1979, Les Pédagogies de la Connaissance, Toulouse, Privat, 360 p

NUTIN (J)

1968, La Structure de la Personnalité, Paris, Puf, 269 p1980, Théorie de la Motivation Humaine, Paris, Puf, 340 p

0

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE)

- 1974, L'enseignement dans les pays en voie de développement de l'OCDE. Tendances et perspectives, Paris, OCDE, 316 p.
- 1974, Planification et participation dans l'enseignement, Paris, OCDE, 515 p.
- 1975, L'éducation recorrente: tendances et problèmes, Paris, OCDE; CERI, 61 p
- 1975, Influence du milieu social sur la réussite scolaire. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation, Paris, OCDE, CERI, 191 p
- 1975, Education, inequality and life chances, Vol, 1 Paris, OCDE, 606 p
- 1975, Education, inequality and life chances, Vol, 2 Paris, OCDE, 440 p
- 1976, Situation actuelle du congé. Éducation, Paris, OCDE, CERI, 253 p
- 1976, Les options après la scolarité. obligatoire. Changements structurels dans le seconde degré de l'enseignement secondaire, Paris, OCDE, 101 p
- 1976, Mesures de bien être social Progrès accompli dans l'élaboration des indicateurs sociaux, Paris, OCDE, 242 p
- 1977, L'insertion des jeunes dans la vie active. Rapport général, Paris, OCDE 115 p
- 1978, Le chômage des jeunes. Rapport sur la conférence à haut niveau - 15 et 16 Décembre, 1977, Vol I, Paris Ocde, 151 p

- 1978, Le chômage des jeunes. Inventaire des mesures relatives à l'emploi et au chômage des jeunes, Vol II, Paris, OCDE, 208 p
- 1978, Collectivité, équipements, école I. Politique et stratégies, Paris, OCDE, 233 p
- 1979, Face aux futurs. Pour une maîtrise du vraisemblable et une gestion de l'imprévisible, Paris, OCDE, INTERFUTURS, 450 p
- 1983, Le devenir de l'enseignement et de la formation professionnel, Paris, OCDE, 80 p
- 1985, "Le rôle du secteur public", in Revue économique de l'OCDE, numéro spécial, Paris, OCDE, 256 p

OLSON (M)

- 1977, Psychologie des minorités actives, Paris, Puf.
- 1978, Logique de l'action collective, Paris, Puf, 199 p

OPPELO

- 1985, Portugal's Political Development. A Comparative approach, West Press, Boulder and London

ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL (OIT)

- 1979, Employment and Basic Needs in Portugal, ISBN, 92-2, 102203

P

PAGÉS (Max)

- 1975, La vie affective des groupes. Esquisse d'une theorie de la relation humaine, Paris, Dunod, 508 p
- 1977, Le travail amoureux, éloge de l'incertitude, Paris, Ed. Dunod

PARDAL (L.A.)

- 1985, "Ensino e Economia - Ensino e desenvolvimento econômico, a planificação educativa" in Conference A Democratização do Ensino, Aveiro, OCDE,

PARKIN (Frank)

- 1974, "Stategies of social closure in class formation" in The social analysis of class structure, London, Tavistock publications

PARSONS (T)

- 1949, The structure of Social Action, N.Y. MacGraw Hill
- 1973, Le systême des sociêtês modernes, Paris, Dunod 170 p
- 1974, "Equality and inequality in modern society or social signifcation remind" in Sociology Enquiry, nº 40

PARTANT (François)

- 1982, La fin du développement. Naissance d'une al-têrnative, Paris, Maspero, 186 p

PAULSTON (Rolland)

- 1978, Conflicting theories of social and educational change: a typological review, Pittsburg, University Center of International Studies

PEDRO (Emília)

- 1978, Social stratification and classroom discourse. A sociolinguistic analysis of classroom practice, University of Stockholm, thèse de doctorat, 350 p

PEN (Jan)

- 1975, "How to disagree with inbergen's paper" in education, inequality and life chances, Vol 2, Paris, OCDE, pp 427-431

PEREIRA (Silva)

- 1983, O Percurso Escolar da Geração dos 16-24 anos, Lisboa, IED, Caderno Juventude I, 107 p
1984, Emprego e Formação Profissional dos Jovens, Lisboa, IED, Caderno Juventude II, 92 p

PEREIRA (M. Serras)

- 1986, "O Espírito da Burocracia - de Max Weber a Castoriadis" in Alter Ego nº 2, pp 85-95

PERETTI (A. de)

- 1982, Du changement à l'inertie. Dialectique de la personne et des systèmes sociaux, Paris, Dunod, 248 p

PERETTI (A. de)

- 1969, Les contradictions de la culture et de la pédagogie, Paris, Epi, 301

PFAFF (Martin), FUCHS (Gerhard), Koppl (Peter)

- 1975, "Education, inequality and life income: a report on the Federal Republic of Germany", in Education, inequality and life chances, Vol. 2, Paris, OCDE, pp 7-128

PIKE (R.M.)

- 1978/79, "Equality of educational opportunity dilemmas and policy options" in Interchange of Educational, Vol 9, n° 2, pp 30-39

PINEAU (G)

- 1967, Éducation ou alienation permanente?, Paris, Dunod, Bordas, 296 p
- 1980, Vie des histoires de vie, Montreal. Université de Montreal, Fac. de l'Éducation Permanente
- 1983, Produire sa vie: autoformation et autobiographie, Paris, Edilig Editions, 419 p
- 1985, "L'Autoformation dans les cours de la vie: entre l'Hetero et l'Écoformation" in Éducation Permanente, Juin
- 1986, Temps et contretemps en formation permanente, Maurecourt, Maisonnances, 165 p

PINTASILGO (Maria de Lourdes)

- 1980, Les Nouveaux Féminismes: Questions pour les chrétiens?, Paris, Les éditions du cerf

PLANO DE MEDIO PRAZO 77/80

1977, Lisboa, Ministério do Plano e Cooperação Económica, 918 p

PLANO DE FOMENTO IV, 1974/1979

1974, Lisboa, Imprensa Nacional

POIRIER (J), CLAPIER-VALLADON (S), Raybaut (P)

1983, Les récits de vie, théorie et pratique, Paris, Puf, Le Sociologue, 238 p

POPPER (K)

1972, Conhecimento objectivo, Brasil, Ed. Itatiaia Horizonte. (Version portugaise de "Objective knowledge. An evolutionary approach", Oxford, Oxford University Press)

1974, La société ouverte et ses ennemis. l'ascendant de Platon, tome I, Paris, Seuil

1975, La société ouverte et ses ennemis, Hegel et Marx, tome II, Paris, Seuil

1981, La quêt inachevée, Paris, Calmann-Levi, 325 p

1982, Lógica das ciências sociais, Brasil, Biblioteca Tempo Universitário

1982, L'Univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme, Paris, Herman, 159 p

PORTELLI (Hugues)

L'Internationale Socialiste 1945-1983, Paris, Ouvrières

POSTIC (M)

1979, La relation éducative, Paris, Puf, 245 p

PRESTON (Maurice)

1977, "L'approche intersectorielle vue sous l'angle économique" in La planification intersectorielle de l'enseignement, Paris, OCDE, pp 40-58.

PRETESEILLE (E)

1975, "Besoins et socialisation de la consommation" in La Pensée, Avril, Paris, 180 p.

PRICE (Donk)

1965, Science et Pouvoir, Paris, Fayard, 281 p

PRIGOGINE (Ilya), STENGERS (Isabelle)

1980, La nouvelle alliance, métamorphose de la Science, Paris, Ed. Gallimard, 302 p

PROGRAMA DO I GOVERNO CONSTITUCIONAL

1976, Lisboa, Imprensa Nacional

PROGRAMA DO I GOVERNO PROVISÓRIO

1974, Lisboa, Decreto Lei nº 203/74 de 15 Maio 74

PROJECTO REGIONAL DO MEDITERRANEO

(Mediterranean Regional Project), Portugal,
Country Report, Paris, OCDE

PROJECTO DO SISTEMA ESCOLAR E LINHAS GERAIS DE REFORMA DO ENSINO SUPERIOR

1971, Lisboa, Ministério da Educação Nacional

PROSTES DA FONSECA (J)

"Gestão do Sistema de Ensino" in Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, pp 117-143

R

RAO (M.V.S.)

- 1979, "Socio-economic indicators for development planning", in The use of socio-economic indicators in development planning, Paris, UNESCO, pp. 89-119

RATO (Pereira)

- 1983, O Ordenamento Juridico Português e os Jovens, Lisboa, IED, Cadernos Juventude V, 156 p

RAVETZ (J.R.)

- 1971, Scientific Knowledge and Social Problems, Oxford Claredon Press, 449 p

RAVIS-GIORDANI (G)

- 1978, "De l'utilisation de temoignages oraux: aspects dēontologiques" in Etnologie Française VIII, Oct. - Dec., pp 356-358

REIS (L. Braula)

- 1985, Inserção e Participação Social dos Jovens, Lisboa, IED, Cadernos Juventude IX, 178 p
- 1985, "As posições religiosas e a participação social dos jovens" in Análise Social XXI, nº 46, Lisboa, J. C. Sociais, pp 313-344
- 1986, "Tendências recentes da atitude dos jovens jovens portugueses face à política - análise comparativa com os indicadores europeus" in Desenvolvimento, Mai, nº spēcial "Os jovens e nós", pp 67-79

RÉMOND (René)

1965, Forces religieuses et attitudes politiques dans la France contemporaine, Paris, Librairie Armand Colin, 392 p

REYNAND (J. Daniel)

Conflit du travail et changement social, Paris, Puf

RICOEUR (Paul)

1968, "Réforme et révolution dans l'Université" in Esprit, Paris, nº 6-7

ROCHA (Adelaide)

1983, Contributo para o Estudo dos Tempos Livres dos jovens, Lisboa, IED, Caderno Juventude, III, 53 p

ROCHA (Edgar)

"Portugal, anos 60: Crescimento económico acelerado e papel das relações com as colónias" in Análise Social nº 51, Lisboa

ROCHERBLAVE-SPENLE (Anne Marie)

1969, La notion de role en psychologie sociale. Étude historico-critique, Paris, Ed. Universitaire, 534 p.

ROBINSON (L)

1966, The University in the Modern World, N.Y. st. Martin Press

RODRIGUES (Agostinho)

1975, Educação, Acto Político, Porto, Ed. O Professor

ROGERS (Carl)

1968, Le développement de la personne, Paris, Dunod, 286 p

1976, Liberté pour apprendre?, Paris, Dunod, 335 p

1979, Un manifeste personnaliste, Paris, Dunod

1983, Tornar-se pessoa, Moraes Editores, 342 p

ROHEIM (Geza)

1967, Psychanalyse et Anthropologie, Paris, Gallimard, 595 p

ROIG (Charles)

1975, Théorie du système administratif. Cadre théorique et conceptuel, Grenoble, Université des Sciences Sociales, IREP

1985, "O sistema terminológico do poder" in Ciência Política, 29 semestre, Lisboa, pp 105-125

ROKKAN (S)

1982, Cittadini, elezioni, partiti, (version italienne), Bologna, Ed. Il Mulino

ROMÃO (A)

1983, Portugal face à CEE, Uma avaliação global do processo de integração económica 1960-80, Lisboa, Livros Horizonte

ROSANVALLON (P)

1979, L'Autogestion, Paris, Seuil

1981, La crise de l'État-Providence, Paris, Seuil,

ROSNAY (J)

1977, Le microscope: vers une vision globale, Paris, Seuil, 250 p

ROWLEY (C.D.)

1971, Les aspects politiques de la planification de l'éducation dans les pays en voie de développement, Paris, UNESCO et IIPE, 64 p

RUAS (H.C.)

1979, A Revolução das flores, Lisboa, Aster, Vol. I 350 p, Vol II 373 p, Vol III 273 p

S

SAINT-GEORGE (Jean)

1976, Pour une économie du vouloir. Réponses au "Libéralisme avancé", Paris, Calmann-Levy, 203 p.

SAMPAIO (D)

1983, "Relance sobre os jovens e a sua família, in Conferência IED, Caderno Juventude VIII, pp 35-47

SAMUEL (Raphael)

1982, Culture, ideology and politics, London, Rek

SANTOS (João)

1982, A criança quem é? Lisboa, Livros Horizonte

1983, Ensaio sobre educação II. O falar das letras, Lisboa, Livros Horizonte

SANTOS (L)

1975, "Jovens portugueses numa sociedade em mudança: de um inquerito aos alunos liceais" in Análise Social, Lisboa I C S, 44, XI (4), pp 630-689

SANTOS (M.E. Brederode)

1984, Education for democracy: a developmental approach to teach education (Report of Master of Education), Boston

SÃO PEDRO (M.E.), OLIVEIRA (João)

1984, O professor em números. Ensino preparatório 1981/83, Lisboa, GEP do Ministério da Educação, 638 p

SAUVY (A)

1976, L'économie du Diable, chômage et inflation,
Paris, Calman-Levy

SAVAGE (L.J.)

1947, "The theory of Statistical Decision" in J. of
the American Stat. Ass.

SCHENK (M)

1981, Initiatives civiles: communication interper-
sonnelle et influence politique in Koeln. C.
Sociol. Socialpsychol., Vol 33, n° 4, pp 623-
641

SCHIFF (Michel)

1982, L'intelligence gaspillée. Inégalité sociale,
injustice scolaire, Paris, Seuil, 235 p

SCIENCE ANTHROPO-SOCIALES ET SCIENCE DE L'ÉDUCATION

1983, Actes du colloque - AECSE, 193 p

SCIOLI (F), COOK (T)

1975, Methodologies for Analysing Public Policies,
Toronto, Lexington Books, 171 p

SCHWARTZ (Bertrand)

1980, Une autre école, Paris, Ed. Flammarion

1981, L'insertion sociale des jeunes, Paris, Ed. Fran-
çaise, 147 p

SEARLE (J)

1985, L'intentionnalité. Essai de philosophie des
états mentaux, Paris, Éditions de Minuit, 340 p.

SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

- 1985, Modernização da administração pública. Medidas de políticas, medidas legislativas e projectos da Secretaria de Estado da Administração Pública no IX Governo Constitucional, Lisboa, Secretaria de Estado da Administração Pública, 31 p.

SEDAS NUNES (Adérito)

- 1961, Princípios de Doutrina Social, Lisboa, Moraes, 450 p
- 1970, "A Universidade no Sistema Social Português" in Análise Social VIII (32), pp 646-707
- 1975, "Propostas para uma política universitária" in Análise Social XI (44-4), pp 711-735

SELIN (Hassen M.)

- 1983, Development assistance policies and the performance of aid agencies, New York, St Martin's Press, 531 p

SEN (Amartya)

- 1975, "A comment on Halsey" in Education, inequality and life chances, Paris, OCDE, pp 560-562

SERGIO (Antônio)

- 1974, Democracia: Diálogos de doutrina democrática. Cartas do Terceiro Homem, Lisboa, Livraria Sã da Costa Editora, 371 p
- 1979, Breve interpretação da história de Portugal, Lisboa, Livraria Sã da Costa, Editora, 153 p

SERRÃO (JOEL)

- 1981, "Estrutura Social, Ideologia e Sistema de Ensino em Portugal" in Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa, Ed Fundação Calouste Gulbenkian, pp

SERRES (M)

- 1982, Genèse, Paris, Grasset, 222 p.
 1985, Les cinq sens, Paris, Grasset
 1986, Détachement, Paris, Flammarion, 184 p

SERUYA (J.M.)

- 1983, Sistema Educativo e Políticas de Educação em Portugal. O Ensino Superior entre 1970 e 1982
 Lisboa I.C.S., 184 p

SHERIFF (P.A.)

- 1983, "State theory, Social Science and Governmental Commissions" in American Behaviour Science, Beverly Hills, USA 26, nº 5, pp 669-680

SHULTZ (Theodore)

- 1973, O Capital Humano, Rio de Janeiro, Zahar

SILVA (M.M.)

- 1982, Política de Educação sistemática dos adultos, Lisboa, Direcção Geral da Educação de Adultos

SILVA (M.M.), SANTOS (Anabela)

- 1980, Rendimentos e Riquezas Desiguais, Lisboa, Moraes Editora, IED, 98 p

SILVA (M.M.), AMARO (R), CLAUSSE (G)

1984, Retorno, Emigração e Desenvolvimento Regional em Portugal, Lisboa, IED, Caderno V, 8
287 p

SIMÃO (VEIGA J.)

1973, Discursos, Lisboa, Ministério da Educação Nacional

SIMMEL (G)

1955, "The sociology of conflict" in American Journal of Sociology, Vol IX

SIMON (H)

1957, Models of Man, Social and Rational, New York, John Wiley

1974, La science des systèmes. Science de l'artificiel, Paris, EPSI S.A., 159 p

1983, Administration et Processus de décision, Paris, Ed. Economica (trad. Française)

SIMON (H), MARCH (J.G.)

1979, Les organisations, Paris, Ed. Dunod

SINGER (H.W.), Reynolds (Stuart D.)

1979, "Aspects of the distribution of income and wealth in Kenya", in The use of socio-economic indicators in development planning, Paris, UNESCO, pp 161-197

SKRZYPCZACK (Jean François)

1981, L'inné et l'acquis. Inégalités naturelles - inégalités sociales, Lyon, Chronique sociale, 204 p

SMITH (T.W.)

1983, "Social anxiety, anxious self-preoccupation and recall of self-relevant information" in Journal of personality and social psychology, USA 44, U.G.Y., pp. 1276-1283

SOUSA (Rebello de), MARTINS (J. Oliveira)

1978, Democracia incompleta, Viseu, Fundação Social-democrata Oliveira Martins

SPITZ (R)

1975, Primeiro Ano de Vida, Rio de Janeiro, Ed.

STOER (S)

1982, Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal, Lisboa, Livros Horizonte

1986, Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980 uma década de transição, Porto, Ed. Afrontamento

STOETZEL (Jean)

1943, Esquise d'une theorie d'opinions, Paris, Puf

1954, Jeunes sans chrysanthême Paris, Plon, UNESCO

1963, La psychologie sociale, Paris, Flammarion

1983, Les valeurs du temps présent. Une enquête, Paris, Puf, 309 p

SUCHODOLSKI (B)

1977, Teoria Marxista da Educação, Lisboa, Ed. Estampa-

SUEDFELD (P), RANK (A.D.)

1976, 'Revolutionary leaders: long-term success as a function of changes in conceptual complexity' in J. Personality, Soc. Psychol, USA, Vol. 34, nº 2, pp 169-178

SULLEROT (E)

1978, Le fait féminin. Qu'est qu'une femme?, Paris, Fayard

1978, "Les rôles des femmes en Europe à la fin des années 70" in Le fait féminin, pp 383-507

T

TEIXEIRA (A)

1978, Educação não é privilégio, Liv. José Olympio Editora,

TEODORO (A)

1976, Perspectivas do Ensino em Portugal, Lisboa, Col. Cadernos do Professor, nº 2

TERCEIRO CONGRESSO DA OPOSIÇÃO DEMOCRÁTICA

1973, Vol. Conclusões, Lisboa, Seara Nova

TESSER (H)

1983, "The definition of self: private and public self - evaluation strategie" in Journal of Personality and Social Psychology, USA, nº 4, pp 672-682

THIBAUT (Odete)

1980, Debout les femmes, Paris, Chronique Sociale, 166 p.

THOM (R)

1980, Halte du hasard, silence du bruit. Le Debat 3 pp. 119-132

TIBURCIO (L)

1985, "L'administration de l'éducation" in Introduction aux Sciences de l'Éducation, Mialaret, Paris, UNESCO; Delachaux et Niestlé

TINBERGEN (Jan)

1975, Education, inequality and life chances: a report on the Netherlands, Vol 2, Paris, OCDE, pp 404-424

TODD (E)

1983, La troisième planète - structures familiales et système idéologique, Paris, Seuil, 253 p

TOCQUEVILLE

1967, L'ancien régime et la révolution, Paris, Ed. Gallimard, 378 p

TOUCHARD (J)

1962, Histoire des idées politiques, Paris, Puf

TOURAINÉ (A)

1969, La société post-industrielle. Naissance d'une société, Paris, Ed. Denoël

1973, Sociologie de l'action, Paris, Seuil

1973, Production de la société, Paris, Seuil

1978, La voix et le regard, Paris, Seuil, 309 p.

1982, Mouvements sociaux d'aujourd'hui. Acteurs et analystes. Economie et humanisme, Paris, Ed. Ouvrières

1984, Le retour de l'acteur, Paris, Fayard, 349 p.

TOYNBEE (A)

1964, Um estudo da história, Editora Ulisseia, Lda. 167 p.

TOZZI (Michel)

1980, Syndicalisme et nouveaux mouvements sociaux, Paris, Ed. Ouvrières

U

UNESCO

- 1971, International guide to educational documentation, Paris, UNESCO, 57 p.
- 1975, L'éducation en devenir, Les presses de l'Unesco, Paris, UNESCO, 443 p
- 1975, Enseignement supérieur: tendances internationales, 1960-1970, Paris UNESCO, 254 p
- 1977, Comprendre pour agir: Unesco face au problème d'aujourd'hui et au déficit de demain, Paris, UNESCO, 386 p.
- 1980, Tendances de la jeunesse dans les années 80. Synthèse présentée à l'occasion de la vingt et unième session de la Conférence Générale de l'UNESCO, Paris, UNESCO
- 1981, Éducateurs et l'approche systémique. Manual pour améliorer la pratique de l'éducation, Paris, UNESCO, 228 p.
- 1983, La planification de l'éducation dans le contexte des problèmes actuels du développement, Vol. I, Paris, UNESCO, 168 p.
- 1983 La planification de l'éducation dans le contexte des problèmes actuels du développement, Vol. II, Paris, UNESCO, 431 p.
- 1985, Colloque international sur la démocratisation de l'éducation (Doc. Ed. 85/Conf. 808/col. 1), Paris

UNRUG (M.C.D.)

- 1974, Analyse de contenus, Paris, Ed. Universitaires, 270 p.

W

WALD (A)

1950, Statistical Decision Functions, N. Y., John Wiley

WALLISER (Bernard)

Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse des systèmes, Paris, Seuil, 247 p

WATANABE (T)

1975, "Income inequality and economic development. A case study: Japan" in Education, inequality and life chances, Vol 2, Paris, OCDE, pp 134-157

WATERMAN (C)

1975, "Fathers and Sons. A study of Ego identity across two generations" in J. Youth Adolesc. G.B., Vol 4, nº 4, pp 331-338

WEBER (M)

1965, Essai sur la théorie de la science, Paris, Plon
 1971, Economie et société, Tome I, Paris, Plon, 651 p
 1972, L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme, Paris, Plon, 342 p
 1973, O político e o cientista, Trad. portuguesa, Lisboa, Editorial presença, 187 p

WESTERGARD (J)

1976, "Inequalities of opportunity: Social mobility" in Class in capitalist society, London, Penguin Books.

WESTLEY (William A.)

1977, "Approache socio-technique", in La planification intersectorielle dans l'enseignement, Paris, OCDE, pp 166-186

WETHERILL (G.B.)

1969, Methodes Sequentiels en statistique, Paris, Dunod

WHITE (D.J.)

1972, Teoria de la decisiōn, Madrid, Alianza Editorial

WIDMAR

1983, "Adversary Social Roles: their effects on witnesses's communication of evidence and the assessments of adjudication" in Journal of Personality and Social Psychology, USA 44, n° 5, pp 888,898

WIENER (Norbert)

1962, Cybernetic et sociētē, Paris, pp 10-18

WINNICOT (D.W.)

1971, Jeux et réalitēs. L'espace potentiel, Paris, Gallimard, 212 p.

WITHAM (D.C.), WATSON (P.J.)

1983, "The role of the law enforcement executive" in Journal of Policy Science Administration, USA, 11, n° 1, pp 69-75

WITTWER (Jacques)

1969, Pour une évolution pédagogique, Paris, Ed. Universitaire, 195 p

1983, "De quelques Modèles Langagiers" in Colloque Sciences Anthro-po-Sociales/Sciences de l'Edu-cation, Paris, Sep., pp 142-147

"Langage et aspects cognitifs de la personnalité" in Bull de psych., numero 338, XXXII, pp 78-79

WITTWER (Jacques), Moscato (M)

1981, La Psychologie du Langage, Paris, Puf, 126 p

WOODHALL (Maureen)

1975, "Distributional impact of methods of educational Finance", in Educational inequality and life chances, Vol I, Paris, OCDE, pp 351-387

Y

YUNG (C.G.)

1964, Dialectique du moi et de l'inconscient, Paris, Gallimard, 334 p.

V

VALA (Jorge)

- 1984, La production sociale de la violence. Représentation et comportements, Louvain, Thèse de Doctorat, 377 p
- 1986, Representações sociais dos jovens: valores, identidade e imagens da sociedade portuguesa, Lisboa, IED, Caderno Juventude, nº 11, 206 p
- 1986, "Identidade e valores da juventude portuguesa, uma abordagem exploratória" in Desenvolvimento, Mai, nº spêcial "Os jovens e nós", pp 17-29

VALENTE (Odete)

- 1986, "Que razões levam os alunos à frequência de um Curso de Formação de Professores" in Revista de Educação, nº 1, Lisboa, Dep. Ed.F.C., pp 13-25

VALENTE (Vasco Pulido)

- 1973, O estado liberal e o ensino. Os liceus portugueses (1834-1930), Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, 159 p.

VANDENPLAS - MOLPER (Christiane)

- 1982, Educação e Desenvolvimento Social da Criança, Lisboa, Livraria Almeida, 263 p.

VARIN (Huges)

- 1976, La culture des autres, Paris, Seuil, 256 p

VAUGE (Christian)

- 1979, Le choix scolaire. Une énergie qui entre dans la vie quotidienne, Paris, CNRS/TCHOU, 239 p.

VERA (Oscar)

1979, Desenvolvimento, Trabalho e Educação, Zahar Editores

VAYER (Pierre), TOULOUSE (Pierre)

1982, Psychosociologie de l'action. Le motif et l'action, Paris, Doin Editeurs, 173 p

VERMONT-GAUCHY (M)

1965, Education nationale dans la France de Demain, Paris, Futuribles, Ed. Rocher

VIAL (Jean)

1975, Vers une pédagogie de la personne, Paris, Puf, 221 p

VOVELLE (Michel)

1982, Idéologie et Mentalité, Paris, François Maspero 328 p.

Z

ZAZZO (Bianka)

1966, Psychologie differentielle de l'adolescence,
Paris, Puf, 383 p

ZENHA (Francisco Salgado)

1969, "Fala um legalista" in O Tempo e o Modo, Lis-
boa, no. especial "O Casamento"

1985, "O Futuro da Democracia" in Desenvolvimento
Lisbôa, IED, No. 2, pp 21-39

AUTEURS CITÉS

INDEX DES AUTEURS CITES

ADLER	317, 393
ALPIARÇA (J.C.)	54, 215
ALVES-PINTO (C)	164, 231
AMBRÓSIO (T)	168, 195, 243
ARDOINO (J)	240
ARIÈS (P)	170
ATLAN (H)	393, 395
ATTALI (J)	366, 404
BAPTISTA (A)	127
BARATA (M)	340, 358
BARDIN (L)	409, 412, 414, 429
BAREL	230, 313
BATIFFOL	363
BEAUREGARD (C)	404
BELCHIOR (M)	351
BELLMAN (R)	344, 345
BERNSTEIN	211
BERTALANFFY	381
BERTAUX (D)	311, 408
BETTENCOURT (A)	215
BISWANGLER (L)	401
BIROT (P)	28

BLAUGH (M)	125, 229
BOUDON (R)	126, 211, 249, 361
BOURDIEU	126, 131, 311
BOWMAN	126, 229
BRAULA REIS (L)	255
BUCKLEY (W)	381
CAMILLERI (C)	164
CARVALHO (C)	164
CASTELLS (M)	311
CASTORIADIS (C)	51, 317, 320, 321, 370 394, 395, 399
CHASSIGUET-SMIRGEL (J)	319
COOMBS (P)	128
CORDEIRO (J.C.)	162
CORREIA (R)	100
COSER (L)	176
COURDIEU (H)	415
CRAVINHO (J)	180, 181
CROZIER (M)	316, 340, 346, 355, 358 367, 369, 396, 430
CRUZ (B)	169, 217

DAVAL	373, 374, 377
DEUS (J)	79
DEUTSCH (M)	433
DIAS	27
DIONNET	207
DOISE (W)	207, 211
DOMINICE (P)	408
DRAIN (M)	23, 26
DUARTE (I)	78, 138
DURKHEIM (E)	294
DUMOUCHEL	208
DUNLOP (W)	344, 365
DUPUY (J)	208, 315, 394, 404
EMEDIATO	103
ERASMIE	308
ESPADA (M)	351
ESTEVÃO (L)	26, 103
ESTEVES (M.C.)	58
ETZIONI (A)	362

FERMAT	342
FERRÃO (J)	58, 59
FERRET (F)	395
FIGUEIREDO (C)	51
FIGUEIREDO (E)	179, 180
FONSECA (P)	79
FONTANET (J)	354, 360
FORMOZINHO (J)	231
FRANÇA (L)	164
FRAUSTO (S)	128
FREIRE (E)	352
FREIRE (P)	127, 131
FREUD (S)	317, 318, 393, 415
FREUND (J)	176
FRIEDBERG (E)	316
FROMM (E)	175
GABEL (J)	382
GAUCHET (M)	395
GIBBON (E)	176
GIRARD (R)	395
GIROD	126, 211, 249, 252

GNIMUS (J)	176
GODINHO (V.M.)	24
GOLTHORPE (J)	252
GRODET (M)	176
GRÁCIO (R)	83, 86
HALSEY (A.H.)	126
HARBISON (F)	229, 348
HERCULANO (A)	79
HICTER (M)	183
HURCWICZ (L)	343
HUSSERL (E)	7
ILLICH (I)	134, 394
JACOBSON (E)	400
JOUSSELIN (J)	216
JUNG	317, 393
KARABEL (J)	126
KAUFMANN (A)	343
KAUFMANN (P)	432
KLEIN (M)	398

LAGACHE	400
LAPLACE	342
LAPLANCHE (J)	400
LASSWELL (H)	346, 362
LAUWE (CH)	312, 356
LE PLAY	402
LEFORT (C)	395
LEGRAND (L)	240, 395
LEGROUX (J)	375, 394
LEITÃO (L)	55
LERBET (G)	213, 218, 359, 375, 394, 430
LERNER	208
LESCANNE (G)	164
LEVY-STRAUSS (C)	402
LOBROT (M)	394
LOURIÉ (S)	230
LUPASCO (S)	394
LUSSATO (B)	174
LUZES (P)	318
MACHADO (J)	84
MALHER (M)	398, 399

MACHIAVEL	362
MARCUSE (H)	172
MARCH (J)	348
MARTINS (O)	100
MARTINS PEREIRA (J)	47
MARX (K)	310
MASSÉ (P)	344
MATURANA (H)	395
MAY (R)	175
MEAD (M)	397
MEHLER (J)	429
MELESE (J)	362
MENDEL (G)	176, 178, 240, 395
MEYERS	229, 348
MINC (S)	174
MIRONESCO (C)	176
MONICA (F)	77
MONTLIBERT (C)	170, 182
MORGERSTERN (O)	342
MORIN (E)	176, 182, 183
MOSCATO (M)	415
MOURA (P)	52, 53

MUGUY	207
MURTEIRA	62
NAZARETH (J.M.)	29
NEGRI (A)	182
NEUMANN (J.V.)	342
NORA-MINC	174
OLSON	362
PARDAL (L)	49
PARSONS (T)	374
PASSERON	126, 131
PAULSTON (R)	132, 133
PEREIRA (S)	164
PERETTI (A)	347, 357
PINEAU (J)	382, 394, 408, 427
PONTALIS (J)	400
POPPER (K)	401
PRETASSEILLE (E)	311
PRIGOGINE (Y)	360

RATO (P)	164
REUCHLIN (M)	174
RIBEIRO (O)	30
RICOEUR (P)	131
ROBERT (L)	315
ROCHA (A)	164
ROCHA (E)	45, 46, 52
RODRIGUES (A)	87
ROGERS (C)	380, 395
ROSANVALLON (P)	366, 395
ROSNAY (J)	170
RUYSSEN (O)	176
SANTOS (A)	55
SANTOS (B)	24
SAUVY (A)	183
SAVAGE (L)	343
SCHULTZ (T)	229, 348
SCHWALTZ (B)	164
SCIOLI (F)	362
SEARLE (J)	416
SEDAS NUNES	29, 37, 39, 216

SERGIO (A)	62, 79
SERRÃO (J)	74, 75, 79
SERRÉS (M)	395
SERUYA (J)	104
SHAHID (A)	57
SILVA COSTA	29, 34, 35
SILVA (M)	51, 54, 55
SIMÃO (V)	83, 84, 85, 86
SIMON (H)	343, 348
SOUSA (A)	100
SPITZ (R)	398
SREIBER (S)	174
SRIRAM	57
STENGERS (J)	360
STOER (S)	75, 84, 86, 88, 105, 107
TAPIA (C)	164
TARTAGLIA	342
TIXIER (A)	408
TEODORO (A)	86
TODD (E)	402
TOFFLER (A)	174

TOURAINÉ (A)	174
TOYNBEE (A)	176
UNRUG (M.D.C.)	409
VASCO (L)	127
VALA (J)	255
VARELA (F)	394
VINCENT (T)	164
VOGT (C)	395
WALD (A)	343
WEBER (M)	315, 364
WIENER (N)	357
WINNICOTT	217, 294
WITTWER (J)	415, 429
ZAZZO (B)	164
ZENHA (S)	55

I N D E X T H E M A T I Q U E

INDEX THEMATIQUE

- Accès**
 - à l'école, 46
 - au marché, 50
 - professionnel, 46
- Acteurs**
 - sociaux, 4, 294, 364
 - stratégie des, 367
 - politiques, 360
- Action**
 - sociale, 16
- Adolescence**
 - problématique de l', 160
- Age**
 - psycho-biologique, 163
- Agences**
 - Internationales de Coopération, 78, 122
- Alter-ego** 400
- Ambivalence** 399
- Analphabétisme**
 - taux de Analphabétisme, 25
- Analyse**
 - de contenu, 16, 139
 - stratégique, 396
- Apprentissage**, 215, 230
 - instrumental, 401
 - social,
- Approche**
 - éthno-sociale, 166
 - systémétique
- Archétype culturel**, 182, 183
- Aspirations**
 - de changement, 14, 15
 - collectives, 305, 325
 - concept technologique des , 308
 - concept psychosociologique, 312
 - concept sociologiques de, 311
 - individuelles, 305, 324
 - populaires, 352
 - scolaires, 11
 - sociales, 4, 15
- Attitudes**
 - individuelles, 11
- Auto-organisation**
 - de la personne, 382
 - structures d', 408
 - des systèmes vivants, 394
 - de le vie sociale, 370
- Auto-production** 370
 - de la vie sociale, 370

- Auto-régulation, 6
 - individuelle, 218
 - sociale, 218
- Axiome du choix, 344
- Balance de paiements, 56
- Besoins, 11
 - aspirations, 312
 - collectifs, 229
 - culturels, 356
 - économiques, 77
 - hiérarchiques, 356
 - obligations, 312
 - personnels, 229
 - sociaux, 307
 - obligations, 312
- Bien-être social, 61
- Blocage administratif, 347
- "Boom scolaire", 215
- Bureaucratie, 347
- Capital
 - humain, 83, 126
 - capitalisme, 42
- Catégories
 - analytiques, 409, 417
- Causalité
 - externe, 253
 - interne, 253
- Centralisme éducatif, 75
- Centres
 - de décision, 180
- Chance
 - égalité des chances, 107, 124
 - inégalité des chances, 137
- Changement
 - institutionnels, 53
 - logique politico-gestionnaire du, 314
 - logique psychologique du, 316
 - politique du, 47
 - projets de, 314
 - social, 42, 43, 119, 210
 - des structures, 14
 - technologique, 185
- Chômage
 - des jeunes, 160, 182
- Comportement
 - déviant, 160
 - individuel, 335
 - optimisé, 335
 - rationnel, 335
 - social, 3
 - statistiquement probable, 335

- Conflit**
 affectifs, 401
 champ de conflit, 306
 culturels
 des générations, 177
 d'intérêts, 131
 psychiques, 40
- Conscient**
 décision, 11....
- Consommation**
 per capita, 51
- Construction** **personnelle**, 3, 4
 de l'homme, 7
 intentionnelle, 8
 mentale, 8
 de la personnalité
 de la société
- Construit**
 social, 359
 psycho-social, 381
- Contexte**
 socio-culturel, 19
 socio-historique, 7
- Contrôle**
 économique,
 idéologique, 42
 militaire,
 politique, 42
 social
- Courants de pensée**, 7, 121
 historiques
 de la planification, 351
 psychoanalytiques, 397
- Couches sociales**
 élevées, 199
 basses, 198
 moyennes, 198
 socio-économiques, 212
- Convivialité**
 espace de, 250
 scolaire, 249
- Crise**
 académique
 de l'adolescence, 212
 civilisations, 179
 culturelle,
 économique, 177
 des générations, 166, 176
 de la jeunesse, 182
 mondiale, 56
 politique
 sociale, 56, 177

- Croissance**
 - démographique, 26
 - économique, 180
- Culture**
 - dominante, 243
 - scolaire, 243
- Cybernétique**, 357
- Décideur**
 - homme politique, 434
 - politique, 14, 321
 - sujet décideur, 14
- Décisions**
 - collectives, 379
 - éducatives, 11
 - enchainées, 343
 - individuelles, 339
 - personnalisées, 336
 - planifiées, 337
 - politiques, 4, 12, 93
 - prise de décision, 12
- Demande**
 - sociale de l'éducation, 139, 230
- Démocratie**
 - directe, 102
 - politique, 53, 280
 - représentative, 105
- Démocratisation**
 - de l'enseignement, 84
 - scolaire, 82
 - du système éducatif, 306
- Démographie**
 - taux de natalité, 26
- Dépression économique**, 180
- Déséquilibres**
 - psycho-affectifs, 160
- Désirs**,
 - 16
 - de futur, 47
 - noyau inconscient des, 317
 - primaires, 317
- Déterminisme**
 - planifié, 342
- Développement**
 - économique,
 - global, 139
 - national, 139
 - personnel
 - psycho-social des jeunes, 165
- Dimension individuelle**, 3
- Discours**
 - officiels, 244
 - politiques, 229
 - scolaires, 229
 - socio-politiques, 321

sociaux, 161
 techniques, 321
Discrimination
 sociale, 107
 économique, 107
Diversité
 culturelle, 28
 régionale, 28
 sociale, 28
Domaine
 scientifique,
 subjectif
Dualisme, 34
 dualité sociale, 29, 38
 dualité territoriale,
Dynamisme
 de changement, 16
 de conflit, 16
 personnel, 16
 de relation individu-société, 319
 social, 16, 97, 99, 140, 305, 308
Écarts 340
 formel
 informel
Économie
 capitaliste, 41, 48
 de l'éducation, 124
 nationale, 52, 148
 mondiale, 41
 des organisations, 319
Effets de la scolarisation, 255
Efficacité, 4, 347
 administrative, 141
 scolaire, 229
 du système économique, 171
Efficiencie
 de l'école, 244
 scolaire, 252
 ..sociale, 211
 socio-culturelle, 290
Élite
 culturelle, 36
Émigration, 25
 taux d'émigration, 25
 taux de retour, 54
Emploi
 plein, 178
 sectoriel, 167
Énergie
 créatrice, 313
 psycho-biologique, 317
Entropy trap 175

Environnement	culturel, 212 social, 212
État	providence, 173
Espace	transitionnel, 217 potentiel, 294
Esprit	d'initiative, 184
Évaluation	des connaissances, 216 dyachronique, 382 méritocratiques, 124 scolaire, 138 systèmes d'
Évolution	technologique, 47
Facteurs	d'intelligence, 207 d'intentionnalités, 336 de non-efficience, 340
Faits	aliatoires, 34 extrapolables, 335 humaines, 7, 348 politiques, 19, 335 prévisibles, 335 psycho-sociaux, 374 de la vie sociale, 4 sociaux, 7, 348 tendentiels, 335
Famille	élargie, 44 nucléaire, 44 urbaine, 46
Féminisation	185
Flux	des étudiants, 99
Fonction	de l'école, 241 économique et sociale, 104 scolaire, 247 sociale de l'école, 247
Fond	ethnique, 26 poétique
Formation	affective, 241 civique, 241 professionnelle, 178 de main-d'oeuvre, 79

- socio-morale, 241
- Gestion**
 - administrative, 307
 - démocratique, 98
 - gestionnaire, 321
 - publique, 307
 - des systèmes sociaux, 307
- Groupes**
 - d'ages
 - clé, 58
 - de pouvoir, 14
 - social des jeunes, 217
- Habitat**, 210
- "Habitus"**, 31
- "Hébesyntase"**, 218
- Hiatus-tension**, 313
 - sociale, 313
- Hierarchie**
 - professionnelle, 125
 - sociale, 125
- Histoire scolaire**, 163
- Identité**
 - héroïque, 400
 - identification personnelle, 241, 400
 - jeu d'identification, 399
 - psycho-sociale, 293
 - relation de, 400
 - scolaire, 210, 249
 - sociale, 208
- Idéologies**
 - du "Estado Novo", 76
 - libérale et républicaine, 74
 - nationaliste, 76
 - néo-libérale, 104
- Illusions**
 - scientistes, 355
 - technocratiques, 355
- Image**
 - de l'école, 232
 - des jeunes, 161
 - social de l'adolescence, 212
 - sociale, 254
 - de soi, 254
- Imaginaire**
 - des adultes, 161
 - collectif, 305
 - individuel, 305
- Imagos parentales**, 399
- Inadaptation scolaire**, 244
- Incertitude**, 340
 - champ, 367
 - résidu, 348

- Inconscient**
 collectif, 318
 dimension de l', 318
 individuel, 318
- Inculturation**, 293, 295
- Indicateurs**,
 d'esprit démocratique, 287
 démographique, 167
 familiales, 167
 de satisfaction, 287
- Inflation**
 taux, 56
- Influence**
 culturelle, 11
 familiale, 206
 sociale, 11
 socialiste-marxiste,
 sociologique, 206
- Innovation**
 culturelle, 129
 éducative, 104
 technologique
- Insertion**
 géo-économique, 49, 214
 sociale, 3, 165
- Institution**
 scolaire, 139
- Insularité**
 économique, 49
- Intégration**
 dans les mondes des adultes, 230
 sociale, 230
- Intention**
 16
 sociale, 358
- Intentionnalité**
 individuelle, 413
 politique, 16
 sociale, 413
- Interface**
 12
 systémique, 16, 341
 des systèmes vivants, 381
- Intersubjectivité** 8
- Intervention**
 instrument de, 350
 social, 3
- Invariants de décision personnel**, 429
- Jeux**
 politique, 362
 théorie des, 365
- Language**
 6
- Leader**
 politique, 122, 380

- Légitimité**
 démocratique, 101
 révolutionnaire, 91, 101
- Libération**
 de la société civile, 92
- Logique**
 des actions individuelles, 374
 du comportement politique, 15
 individuelle, 155
 politico-gestionnaire, 314
 psycho-sociologique, 316
 du rationnel, 321
 du social, 15
 sociale des politiques éducatives, 322, 327
 symbolique, 321
- Macrocéphalie**, 29, 31, 34
- Main-d'oeuvre**, 172
- Majorités silencieuses**, 173
- Marques sociales**, 207, 210, 211
- Maturation**
 dialectique, 213
 de l'homme, 169, 213
- Maturité**
 individuelle, 212
 personnelle, 230
 physique, 212
- Matrice**
 bio-psycho-affective, 169
- Mécanisme**,
 de régulation des systèmes, 397
 de structuration des systèmes, 347
- Mémoire** 16
- Méritocratie**
 conception méritocratique, 251
 scolaire, 250
- Méthode**
 déterministes, 335
 d'enseignement
 pédagogiques, 137
 techniques, 335
- Mobilité**
 démographique
 scolaire, 124, 126, 206, 207, 209, 211
 sociale, 126, 207, 211
- Modèle**
 culturel, 212
 de développement, 40
- Modernisation**
 du système éducatif, 84
- Moi idéal** 400
- Monde**
 social-historique, 320

- Motivations**
 - pulsionnelles, 354
 - sociales, 354
- Mouvements**
 - d'opinion publique, 122
 - sociaux, 91
- Natalité**
 - taux de
- Niveau**
 - éducatif, 167
- Noyaux**
 - d'incertitude, 336
 - d'interprétation, 12
 - de sens, 427
- Numerus clausus**, 49
- Omnipotence**
 - infantile, 154
- Optimum**
 - optimal, (politique), 344
 - optimisation politiques, 344
- Ordre**
 - culturel, 315
 - écologique, 316
 - économique, 315
 - individuel, 229
 - morale, 315
 - ordre/désordre, 16
 - social, 229, 340
 - sociologique, 316
- Organisation**
 - scolaire, 243
- Orientation**
 - scolaire, 214
- Paradigmes**
 - du conflit, 139
 - déterministe
 - de l'équilibre, 139
 - de l'incertitude, 354
 - de planification, 341
 - positiviste, 350
 - rationaliste, 3
 - des sciences sociales, 355
 - systémique, 350
- Parcours**
 - scolaire, 213, 216
- Participation**
 - civique, 263
 - culturelle, 265
 - politique, 261
 - professionnelle, 266
 - socio-politique, 275
 - syndicale, 265

Passion

- démocratique, 352
- politique, 97
- "Patrie" socio-culturelle, 169
- Pédagogie
 - 213
 - courants pédagogiques, 209
 - conditions pédagogiques, 240
 - dispositions, 213
 - relation pédagogique

Personne

- autonome, 4

Personnalité

- politique

- psycho-sociale, 26

Personnalisation, 168, 230, 238**Phase**

- fusion-symbiose, 398
- d'indifférentiation, 398

Phénomènes

- individuels, 4
- psychologiques, 4
- social, 310
- technique et administratif, 310

Phénoménologie

- de la conscience, 7

Planificateur

- de l'éducation, 5, 132

Politiques

- de changement éducatif, 139
- de croissance économique, 79
- décideur, 434
- éducatives, 10, 19
- homme politique, 336
- de la jeunesse, 160
- scolaire, 214

Politiques éducatives, 63, 121, 390

- démocratiques, 98
- objectives, 11
- stratégies, 11

Positionnement

- des groupes sociaux, 208
- politique
- social, 208

Positions

- marxistes ou néo-marxistes, 142
- néo-évolutionnaires, 141
- politiques, 286
- structuralistes-fonctionnalistes, 143
- systémiques, 141
- utopistes, 144

Positivisme

- logique, 176

- Pouvoir**
 - économique, 42
 - légitime, 93
 - militaire, 61
 - politique, 339
 - structures de, 353
- Pratiques**
 - institutionnalisées, 14
 - pédagogiques, 137
- Praxéologie**, 341
 - décisionnelle, 369
- Praxis**
 - éducative, 11
 - praxéologie
- Préparation**
 - pédagogique, 207
 - scientifique, 207
- Principes**
 - de causalité, 6
- Processus**
 - d'élaboration des politiques, 12
 - de socialisation, 15
- Productivité**, 208
- Professionalisation**, 214
 - intégration professionnelle, 215
 - voies professionnelles, 213
- Programmes**
 - politico-partisans, 62
- Progrès**
 - social, 310
 - technique, 310
- Projets de future**, 273
- Projets de loi**, 107, 139
- Projets politiques**, 15
 - de politique éducative, 86
 - du système scolaire, 86
- Psychologie**
 - expérimentale, 4
 - naturaliste, 4
- Puberté** 216
- Raisonnement**
 - systémique, 359
- Rationalité décisionnelle**, 346
- Réalité**
 - sociale, 7
 - de l'homme, 7
- Récession**
 - économique, 180
- Recherche**
 - opérationnelle, 335
- Réformes**
 - éducatives, 14, 82, 107, 119

- Régime
 - éducatif
 - politique, 52
 - totalitaire, 79
- Régulation 357
- Relation
 - causale, 4
 - inter-personnelle, 293
 - miroir, 398
 - d'objet, 398
 - pédagogique, 207
 - sociale, 293
- Rendement
 - distribution, 51
 - per capita, 34, 42
- Rentabilité
 - scolaire, 195
- Repression
 - politique, 81
- Représentations
 - sociales, 167
- Réproduction
 - anthroponymique, 311
 - sociale, 12, 142, 311
- Rupture
 - du système éducatif, 94
- Résistance
 - au changement, 357
 - institutionnelle, 348
- Rétroaction, 357
- Revenus décroissants, 181
- Révolution
 - culturelle, 131
- Rites initiatiques, 170
- Réussite
 - scolaire, 249
 - succès, 326
- Salaires
 - disparités, 55
- Sciences
 - d'intervention sociale, 6
 - de planification, 339
- Scolarité obligatoire, 213
- Sélectivité
 - scolaire, 215
- Self, 393
- Socialisation, 11, 168
 - étapes de, 168
 - familiale, 252
 - processus, 217
 - scolaire, 252

- Société**
 - de consommation, 47
 - démocratique, 7
- Sociologie**
 - de l'éducation, 138
- "Staff"**
 - technique, 123
- Stagnation**
 - économique, 180
- Stratégie**
 - chemin de, 345
 - démarche stratégique, 392
 - personnelle, 427
 - de prise de pouvoir, 96
 - du décideur
 - individuelle, 358
- Statut**
 - socio-économique, 188, 199
- Stratification**
 - culturelle, 167
 - sociale, 167
- Structures**
 - démographiques, 56
 - économiques, 48
 - familiale, 401
 - de pouvoir, 61
 - sociale, 100
 - du système éducatif, 91, 110
- Subjectivité**
 - des acteurs sociaux, 3
- Symbole**
 - réseau symbolique, 320
 - rôle du, 321
 - signification symbolique, 320
 - symbolisme, 320
- Système**
 - auto-réproducteur, 9
 - culturel, 53
 - d'éducation, 14
 - économique, 14, 53
 - éducatif, 150
 - ouvert, 9
 - personne, 14, 359, 381
 - personne (décideur, 15, 38)
 - politique, 14, 52, 82
 - social, 53, 138
- Systémique**
 - approche, 163
- Systémologie, 7**
- Taux**
 - chômage, 59
 - fécondité, 43
 - natalité, 43

- Technocrate**, 172
 social-scientist, 339
- Technologie**
 sociale, 305
- Théorie**
 de l'acte spontané, 356
 behavioriste, 356
 du capital humain, 308
 du changement social, 121, 132
 des conflits marxiste
 de croissance économique, 124
 de l'économie de l'éducation, 123, 124
 fonctionnaliste de l'éducation, 126, 127
 libérales, 123
 marxistes de l'éducation, 126
 néo-évolutionnaire, 143
 des réformes éducatives, 121
 révitalisation culturelle, 144
 socialistes, 129
 structurelle fonctionnaliste, 139
- Tissu social**, 165
- Traumatisme**
 physique, 45
 psychique, 45
- Unidimensionalité**, 172
- Unité psycho-sociale**, 254, 374
- Utopie**
 économique, 367
 scientiste, 366
 technocratique, 366
- Valeur**
 critères de, 343
 problème de la, 343
 structure de, 344
- Valeurs**
 culturelles, 166, 213
 idéologiques, 213
 socio-économiques, 166, 213
- Vécu**
 de l'adolescence, 217
- Victime innocente**, 208
- Vie**
 ambiance scolaire, 207
 associative, 163
 émotionnelle, 318
 scolaire, 163
- Vision**
 néo-positiviste, 7
 positiviste, 7
 sociale-historique, 394

